

الإرشاد النفسي لأطفال غير العاديين

تأليف

دكتور / مصطفى حسن أحمد

مراجعة وتقديم

دكتور / عادل عز الدين الأشول

رئيس قسم الصحة النفسية

مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس



Bibliotheca Alexandrina

0103592



الإرشاد النفسي لأسر الأطفال غير العاديين

تأليف

دكتور مصطفى حسن أحمد

مراجعة وتقديم

دكتور عادل عز الدين الأشول

رئيس قسم الصحة النفسية

ومدير مركز الإرشاد النفسي

بجامعة عين شمس

الطبعة الأولى

١٩٩٦

إهداء

إلى أُمِّي وَلِيِّ ... (اعترافاً بالجميل)

دكتور مصطفى أحمد

المحتويات

٥	مراجعة وتقديم
١١	الفصل الأول : مقدمة
١٣	ما هي التربية الخاصة ؟
١٤	من هو الطفل غير العادى ؟
١٥	من هو الطفل المعوق ؟
١٦	التربية الخاصة فى الأقطار العربية
٢٢	الاكتشاف المبكر للإعاقة
٢٤	الادماج فى مقابل سياسة العزل
٣١	الحاجة إلى الإرشاد
٣٤	منهج اعداد مقدمو المساعدة
٤٤	الفصل الثانى : فكرة عامة عن الإرشاد
٤٨	الإرشاد نشاط يتعلق بمساعدة الآخرين
٥١	تعريف إرشاد أسر الأطفال غير العاديين
٥٣	المرشد النفسى لأسر الأطفال غير العاديين
٦٦	مهارات أساسية
٨٤	المقابلة الأولى
٩٣	الفصل الثالث : أطوار عملية المساعدة واستراتيجيات الإرشاد
٩٥	نموذج المشاركة
٩٨	نموذج الخبير - النقيض
١٠٠	عملية المساعدة
١١٧	أساليب الإرشاد

١١٧	..... أسلوب التمرکز حول المرشد
١٢٣	..... أسلوب التمرکز حول العميل
١٢٨	..... الأسلوب التوفيقي
١٣٢	..... الأسلوب السلوكي

الفصل الرابع : ديناميات عملية الإرشاد النفسي

١٤٥	..... لأسر الأطفال غير العاديين
١٤٥	..... الآثار العامة للإعاقة
١٥٣	..... مشكلات وجوانب التغير والتكيف
١٦٧	..... طرق عملية في مساعدة الأسر على التوافق
١٨٢	..... اعتبارات خاصة بعملية المساعدة
١٨٢	..... الإرشاد الجمعي
١٨٥	..... الصمت في الإرشاد
١٨٨	..... الإيقاد
١٩١	..... اقتراحات عملية لاقامة ندوات لأسر الأطفال غير العاديين
١٩٥	..... الفصل الخامس : الإرشاد النفسي لأسر الأطفال المعاقين
١٩٧	..... إرشاد أسر الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة
٢١٨	..... إرشاد أسر الأطفال ذوي الإعاقات المتوسطة
٢٣٠	..... إرشاد أسر الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة
	..... الفصل السادس : إرشاد أسر الأطفال
٢٦٦	..... المتفوقين والموهوبين والمبدعين

مراجعة وتقديم

لقد لمست عن كثب معاناة طلاب الإرشاد النفسى ودارسوه فى كليات التربية بالبلاد العربية من ندرة المؤلفات العلمية فى الإرشاد النفسى بصورة عامة، والإرشاد النفسى للأطفال غير العاديين بصورة خاصة، كما لمست الحاجات والمشكلات الملحة التى تواجه الأطفال غير العاديين وأبائهم داخل كثير من المؤسسات العلمية والتربوية والاجتماعية، والتى توجب التدخل لإمدادهم بالطرق والوسائل والتقنيات الملائمة للتعامل مع ما يواجهونه من مشكلات.

كما أن مفاهيم الناس واتجاهاتهم الخاطئة وغير الصحيحة نحو الأطفال غير العاديين . نعتبر أشد خطراً من العامة فى كثير من الأحيان، فهناك تعميمات خاطئة واتجاهات غير سليمة تؤدى إلى تعويق الصحة النفسية للأطفال غير العاديين وأبائهم.

ويعتبر ميدان الإرشاد النفسى أحد الميادين الحديثة التى لاقت اهتماماً متزايداً من قبل المتخصصين والعاملين فى مختلف المجالات النفسية والمهنية الأخرى، حيث نشطت حركة الترجمة والتأليف فى السنوات الأخيرة، بالإضافة إلى إجراء البحوث والدراسات ، وتطوير الاختبارات النفسية وتقنياتها فى مجال الأطفال غير العاديين، وإعداد المناهج والوسائل التعليمية الملائمة، وعلى الرغم من هذا المنظور إلا أنه يلاحظ وجود نقص فى المؤلفات التى تطرقت إلى الإرشاد التربوى والمهنى والنفسى للأطفال غير العاديين، وكذلك الإرشاد النفسى لأسرهم.

وتشير نتائج الدراسات والبحوث في مجال التربية الخاصة، أن من السمات البارزة في مجال الإرشاد النفسي للأطفال غير العاديين هو التحول من النموذج الطبي Medical Model في الرعاية والذي يركز على الطفل وحاجاته إلى النموذج البيئي Ecological Model الذي يركز على الطفل وبيئته التي يعيش فيها ويتفاعل معها ويتأثر بها، ومن هنا كان الاهتمام بالإرشاد النفسي لوالدي الطفل وغيرهما من الأشخاص المهمين في حياته.

ولعل من أهم الخطوات في مجال إرشاد الأطفال غير العاديين هو محاولة اكتشافهم في مرحلة مبكرة من العمر لتيسير عملية التدخل المبكر، وتخطيط البرنامج الدراسي المناسب الذي يهدف إلى تأهيلهم مهنيا وتربويا بما يتفق وقدراتهم واستعدادهم وميولهم .

كما يهدف الإرشاد النفسي للأطفال غير العاديين وأسرههم إلى تحسين الظروف البيئية التي يعيش فيها الطفل عن طريق إرشاد الوالدين وتبصيرهما بخصائص طفلهما، فالوالدان هما المعلم الأول له، وتبصيرهما بخصائص نموه، وتدريبهما على كيفية التعامل معه، وتشجيعهما على تجاوز مرحلة الأزمة في تقبل هذا الطفل، فكثيرا ما تكون الاستجابات الوالدية الشائعة نحو تخلف الطفل تتصف بالقلق والشعور بالذنب والإحباط واليأس والعجز عن مواجهة المشكلة، ثم التشكيك في التشخيص ثم الاعتراف بتخلف الطفل بدون تبصر بأبعاد المشكلة، ثم التبصر بمشكلة الطفل وقبول تخلفه والسعى إلى تأهيله، ويجب أن يكون المرشد النفسي مدركا لتلك الميكانزمات التي يسلكها الآباء حتى يسهل عليه إرشادهما وتوجيه الطفل إلى ما يتفق مع قدراته وإمكاناته وميوله.

وبالإضافة إلى ذلك يهدف الإرشاد النفسى إلى مساعدة والدى الطفل على تنمية نفسيهما وعلاج مشاكلهما الزوجية والأسرية وغيرها حتى تكون الأسرة متماسكة وقادرة على رعاية أطفالها المتخلفين وغير المتخلفين، وبالتالي يجب أن يدرك المرشد النفسى شخصية الوالدين، وقدرات وقيم ودوافع والدى الطفل واتجاهاتهما نحوه حتى يستطيع تحديد حاجاتهما الإرشادية والأسلوب المناسب فى تبصيرهما وتقديم المشورة والمعلومات إليهما بتقبل حقيقة أن طفلهما ضعيف العقل ومساعدتهما نفسيا فى تحمل المشكلة والقيام بمسؤولياتهما تجاهها وقائيا وعلاجيا وإرشاديا ، وتعديل اتجاهاتهما نحو الطفل ونحو ضعفه العقلى . ولا يقف الإرشاد النفسى عند الوالدين، بل يمتد إلى أخوة وأخوات الأطفال المعاقين لأن لهم تأثيراً كبيراً على توافق أخيهام المتخلف، وعلى نموه النفسى ومفهومه عن نفسه، ومع اتفاق الدراسات النفسية على أن أخوة المتخلفين عقليا يعانون من صعوبات فى التوافق الاجتماعى والنفسى بصورة أكثر من أخوة العاديين، فإن ردود أفعالهم ليست واحدة، فالبعض يتوافقون توافقاً حسناً مع حالة أخيهام ويتقبلونها، وغيرهم يتوافقون توافقاً سيئاً، ويستمر تأزمهم لسنوات عديدة.

ومن هنا تتضح أهمية الإرشاد النفسى لأخوة المتخلفين عقليا، خاصة وأنهم سوف يكونون مسئولون عن رعاية أخيهام فى المستقبل، ومتابعته بعد وفاة والديهم وبالتالي سوف تتول إليهم الوصاية عليه، وبالتالي يجب إرشادهم نفسياً وتربوياً وذلك بتبصيرهم بخصائص أخيهام ومطالب نموه، وتخفيف مشاعر القلق والغضب والتوتر التى تنتابهم، وتبصيرهم بأهمية تعليم وتدريب وتأهيل أخيهام فى الطفولة

والمراعاة، وتدريبهم على معاملته معاملة حسنة، وتكوين اتجاهات ايجابية نحو أخيهام وزيادة تقبلهم له .

وقد يميل البعض إلى القول بأن الموهوبين وذويهم ليسوا فى حاجة إلى الإرشاد النفسى والتربوى والمهنى لتوفر ذكائهم وعدم خلق مشاكل فى الجو الأسرى، وهذا اعتقاد خاطئ، إذ أن النجاح التربوى والمهنى لا يتوقف على الذكاء وحده، إذ يتدخل فيه عوامل أخرى كالميول والدافعية والظروف الفردية الخاصة والحالة الجسمية وما إليها، وتعد هذه العوامل وتداخلها مما يحتم ضرورة توفير خدمات الإرشاد النفسى والتربوى والمهنى لهذه الفئة من الأطفال، وكذلك توفير أساليب الإرشاد النفسى لآباء هؤلاء الأطفال.

ومن الأهمية بمكان محاولة اكتشاف هؤلاء الموهوبين فى مرحلة مبكرة من العمر كما هو الحال مع المتخلفين، ويجب أن يعرف الموهوب إمكاناته، كما يجب أن تعرفها أسرته ، وعموما فمن الضرورى المصارحة فى هذه الظروف ومعرفة الآباء المعلمين لإمكانات الطفل حتى يتهيأ له الظروف المناسبة لتنمية مواهبه، وكثيرا ما يتطلب توجيه المواهب مهارة ربما لا يتطلبها توجيه الطفل العادى ، وذلك لتعدد اهتمامات الموهوبين ، ولأنهم يعتبرون ثروة بشرية قد يؤدى الإرشاد الخاطئ إلى إساءة استغلالها .

والكتاب الذى بين أيدينا يضم بين دفتيه ستة فصول، يخدم الفصل الأول دوراً مزدوجاً هو مقدمة المؤلف ثم يتطرق إلى إلقاء الضوء على مفهوم التربية الخاصة، وتعريف الطفل غير العادى، والوضع الراهن للتربية الخاصة فى بعض الأقطار العربية، وعرض موجز لأهم الفلسفات والاتجاهات والطرق فى تعليم وتأهيل الأطفال غير العاديين،

وتتضمن الفصل الثاني توضيح مفهوم الإرشاد النفسى بصورة عامة، ومفهوم الإرشاد النفسى لأسر الأطفال غير العائدين ، بالإضافة إلى تبين أهمية المرشد النفسى فى مجال سيكولوجية الأطفال نوى الحاجات الخاصة، وأهم الخصائص التى يجب أن يتصف بها، بالإضافة إلى المهارات الأساسية التى يحتاجها فى تعامله سواء مع هؤلاء الأطفال أو مع آبائهم .

وتتطرق الفصل الثالث إلى إلقاء الضوء على مجالات الإرشاد النفسى لأسر الأطفال غير العائدين وأهدافها، وخطوات عملية الإرشاد ودينامياتها منذ مرحلة الاستكشاف ، وتحديد الأهداف، ورسم خطة العمل ثم عملية التقييم ، بالإضافة إلى توضيح أساليب الإرشاد النفسى فى مجال الإرشاد الأطفال غير العائدين سواء التقليدية منها أو غير التقليدية .

وتتضمن الفصل الرابع توضيح أهم طرق مساعدة أسر الأطفال غير العائدين على التغير وتقبل الإعاقة وفهم دينامية العلاقة بين الوالدين وتجاوز الأزمة وبالتالي إعادة توافق الآباء مع نواتهم ومع ولدتهم المعاق ومع المجتمع بصورة عامة.

وتتطرق الفصل الخامس إلى توضيح أهم الطرق والتقنيات لإرشاد أسر الأطفال غير العائدين وفقاً لمستويات أو درجة الإعاقة (بسيطة ومتوسطة وشديدة) وليس فى إطار التقسيم التقليدى لهذه الفئات. كما تعرض هذا الفصل للتباين بين البناء النفسى لتلك الأسر، سواء كان ذلك فى عمليات التشخيص ، أو أساليب التدخل فى الأزمة، أو الإرشاد الوراثى، وفلسفات تربية هؤلاء سواء كانت فى عمليات الدمج الكلى أو الجزئى أو العزل وتوضيح أهم مجالات صعوبات التعلم وكيفية إرشاد

أسر هؤلاء الأطفال.

وتطرق الفصل السادس إلى مفهوم الأطفال المتفوقين عقليا وخصائصهم الاجتماعية والانفعالية والعقلية، وكيفية إرشاد هؤلاء الأطفال وكذلك ذويهم وكيف ننمي الإبداع لدى هؤلاء الأطفال ، بالإضافة إلى إرشادات عامة للتعامل مع الأطفال المتفوقين، وإلقاء الضوء على ميثاق هاريس وزملائه في حقوق الأطفال المتفوقين.

وعموما فلقد جاء هذا الكتاب تلبية لحاجات الطلاب لمرجع يتناول قضايا الإرشاد النفسي لأسر الأطفال غير العاديين، بالإضافة إلى أنه يوفر للعاملين والمهنيين والمرشدين النفسيين والاجتماعيين المعلومات اللازمة لتفهم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وكيفية التعامل معهم.

ومن الممكن أن يفيد أيضا المرشدون النفسيون غير الرسميين وبخاصة آباء وأمهات وأخوة وأخوات الأطفال غير العاديين حيث يضع بين أيديهم المعلومات والبيانات الأولية اللازمة لتفهم أفضل للأطفال ذوي الحاجات الخاصة (المعاقون والمتفوقون عقليا).

وفي الختام أسأل الله أن يتم به الخير ، وأن يحقق به النفع ، ويعمم به الفائدة.

والله ولي التوفيق

دكتور/ عادل عز الدين الاشول

رئيس قسم الصحة النفسية

مدير مركز الإرشاد النفسي

بجامعة عين شمس

الفصل الأول

مقدمة

ظلت فكرة إعداد كتاب في «إرشاد أسر الأطفال غير العاديين» تراودني لسنوات انقضت بعد تدريسي هذا الموضوع لطلبة قسم التربية الخاصة بأحدى الجامعات العربية، ولا شك أن تدريس مقرر مثل هذا قد لا يتبع أساليب التدريس التقليدية، بل يجعل من أهم أهدافه غرس اتجاهات إيجابية نحو الأطفال غير العاديين وتعاطفاً مع أسرهم، وبينما نرجو أن يكون هذا الهدف التربوي قد تحقق بين الدارسين، نأمل أن يصبح هدفاً قومياً لا يقتصر تحقيقه في مجموعة من الدارسين فحسب، بل يمتد إلى عامة الناس في المجتمع العربي كله.

وانطلاقاً من رغبة أكيدة في الارتقاء بمفهوم الإنسان في عالمنا العربي المعاصر، تناول عدد من الكتاب في السنوات القليلة الماضية موضوع الإرشاد بصفة عامة، وإرشاد أسر الأطفال غير العاديين بصفة خاصة، ونُشرت هذه الأعمال في أكثر من كتاب، في شكل محاضرات تارة، وترجمات تارة أخرى، وقد جمعت بين موضوعات شتى لها صلة وثيقة باستراتيجيات الإرشاد وبخصائص الأطفال غير العاديين وأسرهم، وتيسيراً على الباحثين رأيت أن أجمع شتات هذه الموضوعات في كتاب واحد أتناول فيه عملية الإرشاد وتطبيقاتها، من خلال ثلاثون عاماً من الخبرة العملية، في مساعدة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم.

يرمى هذا الكتاب إلى توفير معرفة عملية وفهم عام بالجوانب التطبيقية والنظرية للعملية الإرشادية في علاقتها بأسر الأطفال غير العاديين. وهناك ثلاثة أهداف عامة لمساعدة هذه الأسر، وتركز هذه الأهداف الثلاثة على الوالدين فمساعدة هذه الأسر تهدف أولاً : إلى تهيئة الوسائل التي تُيسر على الوالدين وأفراد الأسرة الآخرين التكيف لطفلهم غير العادى نفسياً واجتماعياً ، وجسدياً وفي حياتهم اليومية. وثانياً : تمكين الوالدين وأفراد الأسرة الآخرين من مواجهة احتياجات الطفل غير العادى دون إهمال احتياجاتهم. وثالثاً : تمكين الطفل غير العادى من الاستمتاع بحياة سعيدة وذلك عن طريق التحكم في الإعاقة ومساعدته على التكيف لإعاquته نفسياً واجتماعياً وفي ممارسته واجبات الحياة اليومية .

وقد استخدمت محتويات هذا الكتاب، كما أشرنا فيما سبق ، كمرجع لتوفير الأساس النظرى لإعداد مدرّس التربية الخاصة المزود بمهارات التعامل مع أسر الأطفال غير العاديين ومساعدتهم . إلا أن المساعدة لا تقتصر على المتخصصين فقط ، فمن الناس، تحت ظروف مناسبة ، من يستطيع مساعدة الآخرين أن يتصرفوا بأسلوب مناسب مع ما يواجههم من مشاكل في حياتهم. وغالباً ما يساعد الأصدقاء بعضهم بعضاً في أوقات الأزمات . وفي الوقت الذى يتعامل الآباء والأمهات مع مشاكلهم الزوجية يساندون أطفالهم خلال فترات نموهم، كما أن علينا جميعاً أن نساعد أنفسنا فى التعامل مع مشاكل وأزمات حياتنا.. وباختصار فإن الدنيا مليئة بمساعدين غير رسميين. ورغم أن هذا الكتاب يركز أساساً على هؤلاء الذين تعتبر المساعدة جزءاً أساسياً فى الدور الذى

سيقومون به مثل المرشدين والموجهين ومدرسي التربية الخاصة ومدرسي الفصول العادية والعاملين بميدان الصحة النفسية والأخصائيين الاجتماعيين والأطباء والأخصائيين النفسيين وأمثالهم - فإنه يمكن أن يفيد أيضا مقدمو المساعدة غير الرسميين وبخاصة آباء وأمهات الأطفال غير العاديين.

فى هذا الكتاب نستخدم مصطلحات المرشد ومقدم المساعدة والقائم بالمقابلة بالتبادل ليحل الواحد منها محل الآخر . أما الفرد أو الأفراد المتلقون للمساعدة فسيشار اليهم بمصطلح عملاء . أو المتلقون للمساعدة ، أو من يقوم المرشد بمقابلتهم ، أو الوالدين أو الأسر ، ونستخدم هذه المصطلحات الأخيرة أيضا بالتبادل ليحل الواحد منها محل الآخر ، فبغض النظر عن الكلمة المستخدمة فى الوصف ، فإنها ستشير بصفة عامة إلى فرد ما يؤدي وظائف المساعد ، وإلى الأسر التى تتلقى هذه المساعدة .

ما هي التربية الخاصة ؟ من هو الطفل غير العادى؟ من هو الطفل المعاق؟

قد يكون من المفيد أن نجيب على هذه الأسئلة الثلاثة ، وستساعد مناقشة مقتضبة لهذه الأسئلة فى توضيح معناها وستساعد أيضا القارئ على أن يفهم كيفية استخدامها فى سياق هذا الكتاب .

ما هي التربية الخاصة ؟

يصف تلفورد وساورى (Telford & Sawrey ، ١٩٧٢) التربية الخاصة كالآتى :

« تحاول التربية الخاصة توفير برامج تربوية للأطفال غير العاديين

معادلة تلك المتوفرة للأطفال العاديين وإن اختلفت منها ، ورغم ما بين الطفل العادى والطفل غير العادى من عوامل مشتركة ، إلا أن التربية الخاصة تأخذ فى الاعتبار ما للطفل من خصائص غير عادية ، وأول خاصية للطفل غير العادى هو أنه طفل ، ولكنه أيضا طفل مختلف ، إن هذا الاختلاف هو الذى يجعل التربية الخاصة ضرورية (ص - ٧٥).

وعلى ضوء هذا التعريف وتعريفات أخرى يفسر عبد الرحيم وبشائ (١٩٨٠) التربية الخاصة باعتبارها «ليست برنامجا متكاملا يختلف اختلافا جذريا عن تربية الطفل العادى ، بل تشير فقط إلى المظاهر التعليمية التى تعتبر فريدة أو إضافية إلى البرنامج المعتاد مع جميع الأطفال ... ويمكن القول باختصار أن التربية الخاصة - فى نوعها وكما - أمور تعتمد على النمط النمائى للطفل مقارنا بزملائه ، ودرجة التباعد فى مظاهر النمو داخل الطفل كفرده».

من هو الطفل غير العادى؟

عرف كيرك (Kirk ، ١٩٨٥) الطفل غير العادى باعتباره « الطفل الذى يختلف عن الطفل العادى أو المتوسط (١) فى الخصائص العقلية، و (٢) فى القدرات الحسية، و (٣) الخصائص العضلية العصبية أو الجسمية، و (٤) فى السلوك الاجتماعى أو الانفعالى ، و (٥) فى القدرات التواصلية ، و (٦) فى إعاقات متعددة ، إلى هذا المدى الذى يستلزم تعديلا فى الاحتياجات المدرسية، أو يحتاج إلى خدمات تربوية خاصة ، كى ينمو إلى أقصى ما تتيحه له إمكانياته » (ص - ٤).

وقد قدم كيرك (١٩٨٥) تقسيما مفيدا لفئات الأطفال غير العاديين وعلاقة هذه الفئات بالجوانب الرئيسية للانحراف عن المتوسط :

١ - الاضطرابات التواصلية، بما في ذلك الأطفال من ذوي:

(أ) الصعوبات التعليمية.

(ب) عيوب النطق والكلام.

٢ - انحرافات عقلية ، بما في ذلك الأطفال :

(أ) المتفوقون عقليا .

(ب) المتخلفون عقليا .

٣ - المعاقون حسيًا ، بما في ذلك الأطفال من ذوي.

(أ) الإعاقات السمعية .

(ب) الإعاقات البصرية .

٤ - الإعاقات العصبية ، والجسمية ، والإعاقات الصحية الأخرى .

٥ - الاضطرابات السلوكية (ص - ٥) .

من هو الطفل المعاق ؟

يتضمن مصطلح الطفل المعاق في هذا الكتاب أي من الانحرافات السابقة ، باستثناء الطفل المتفوق عقليا. وغالبا ما تتداخل المجموعات الفنية ، وقد يصعب تصنيف شريحة كبيرة من الأطفال غير العاديين في المجتمع بدقة في فئة مفردة (انظر هوبز Hobbs ١٩٧٥) .

ويشير تلفورد وساوري (١٩٧٢) إلى الإعاقة باعتبارها المجموع الكلي للمحددات الشخصية والاجتماعية الناجمة عن عجز ما ، ووفقا لهذين المؤلفين ، يصبح العجز إعاقة عندما يصبح الفرد أقل قدرة ، بمعايير ثقافته أو كما يرى هو نفسه ، نتيجة افتقاره إلى إمكانية أو خاصية ما . وتساعد التقنيات الحديثة على ألا يتحول العجز إلى إعاقة

التربية الخاصة فى الأقطار العربية :

لا توجد الإحصاءات الدقيقة لتحديد عدد المعاقين بالأقطار العربية .
ولذلك تعتمد التقديرات التقريبية لحجم مشكلة الإعاقة فى هذه الأقطار
على الاحصاءات فى البلاد المتقدمة صناعيا . وقد وجدت الدراسات التى
قامت بها المنظمة العالمية للصحة فى العشرين عاما بين بداية
الستينيات ونهاية السبعينات أن نسبة المعاقين إلى المجموع الكلى
للسكان فى هذه البلاد تبلغ ١٠٪ . فإذا ما اتخذت هذه النسبة كأساس
لتقدير تقريبي لنسبة عدد المعاقين فى البلاد العربية إلى العدد الكلى
لشعوب هذه الأقطار البالغ (١٢٠٠٠ر١٥٧٥) نسمة ، يكون عدد
المعاقين حوالى (١٢٠٠ر١٥٧٠) معاق . ووفقا للإحصاء السنوى
لليونسكو لعام ١٩٨٠ وجد أن العدد الكلى للأطفال والشبان فى الفئة
العمرية من صفر إلى ٢٤ سنة ممن يجب أن تتوفر لهم خدمات تربية
وتأهيلية هو (١٩٨٠٩ر١٩٠٠) . وحيث أن عشر هذا المجموع معاق ، أى
أن عدد المعاقين يقدر بحوالى (١٩٨٠ر١٩٠٠) أى أن عشر ملايين
تقريبا فى حاجة إلى خدمات تربية . ورغم ضخامة حجم المشكلة كما
دل عليه هذه الأرقام ، كان السعى نحو إيجاد الحلول يسير بخطى
بداية .

كان للتشريعات النولية الخاصة بالإعاقة والمعاقين أثر بالغ فى
شجيع واستثارة الاهتمام بمشكلة الإعاقة فى العالم العربى . وقد تمثلت
الجهود النولية فى العديد من التشريعات لعل أهمها هو إعلان حقوق
الطفل المعاق ضمن حقوق الطفل العادى الصادر فى ٢٠ نوفمبر
١٩٥٩ ، والذي ينص على أنه «يجب أن يتلقى الطفل المعاق بدنيا وعقليا

واجتماعيا التربية والعلاجات الطبية التي تستوجبها حالته وموقفه»
(إعلان حقوق الطفل - ٢٠ نوفمبر ١٩٥٩). ولم يقف الأمر عند هذا الحد، فقد كان لابد ، بعد مضي عشر سنوات من إعادة التنبيه إلى ضرورة الاسراع بالنهوض بالمعاقين . وقد جاء هذ التنبيه من خلال توصية اليونسكو فى اجتماع خبراء التربية من مختلف بلدان العالم فى باريس عام ١٩٦٩ . وقد نصت هذه التوصية على أن «كل بلدان العالم فى حاجة أكيدة إلى تنمية وتحسين خدماتها فى ميدان التربية الخاصة.. لذا يُستحسن تشجيع الجهود ... دون انتظار إعداد دقيق لمخططات وبرامج مثلى».

واستمرت هذه الجهود إلى أن كان مؤتمر التأهيل الدولى الرابع عشر المنعقد فى وينيبج، كندا فى ٢٦ يونيو ١٩٨٠ . وقد ناقش هذ المؤتمر، بين موضوعات أخرى، ما يسمى بميثاق الثمانينات الذى أعدته مجموعة للتخطيط العالمى تحت رئاسة الفريد موريس أول وزير للمعاقين ببريطانيا . وقد اشتمل هذا الميثاق على عدة أهداف (١) الوقاية من مسببات الإعاقة (٢) توفير الخدمات التأهيلية وكل أنواع المساعدة لكل أسرة يعانى أفرادها من الإعاقة (٣) ادماج المعاقين إلى أقصى حد ممكن فى حياة مجتمعاتهم المعيشية (٤) نشر المعلومات المتعلقة بالإعاقة والمعاقين .

وعقب هذا المؤتمر الأخير ، قام فريق من الباحثين العرب بدراسة تقييمية لأوضاع التربية الخاصة فى العالم العربى (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٢) . وقد كشفت هذه الدراسة عن تفاوت بين الأقطار العربية فى تشريعاتها لحماية حقوق المعاقين، وفى

سياساتها الخاصة بالرعاية الاجتماعية، وفي تنظيماتها المتصلة بالتربية الخاصة والإشراف على مؤسساتها، وعموما في مستوى تطور التربية الخاصة كما وكيفا. وقد انعكس هذا في التفاوت الشاسع بين الأقطار العربية في نسبة عدد المنتفعين لعدد السكان من قطر عربي إلى آخر، أما من الناحية الكيفية، فإن معظم البلاد العربية لم تهتم بتربية المعاقين حركيا مثلما اهتمت بالمعاقين الآخرين. ونورد فيما يلي بعض الأمثلة للتفاوت والاختلاف بين بعض الأقطار العربية في التعريفات التي تحدد بها مفهوم المعاق، وهي تمثل ركنا أساسيا عادة ما تتضمنها المادة الأولى في التشريعات الخاصة بالمعاقين.

فيعرف المشرع التونسي المعاق بأنه «كل شخص ليست له مقدرة كاملة على ممارسة نشاط أو عدة أنشطة أساسية للحياة العادية نتيجة إصابة وظائفه الحسية أو العقلية أو الحركية إصابة واد بها أو لحقت به بعد الولادة» (قانون ١٩٨١).

ويعرف المشرع العراقي المعاق بأنه «كل من نقصت أو انعدمت قدرته على العمل أو الحصول عليه أو الاستقرار فيه بسبب نقص أو اضطراب في قابليته العقلية أو النفسية أو البدنية» (مادة ٤٣ من قانون ١٩٨٠).

ويعرف المشرع الليبي المعاق بأنه «كل من يعاني من نقص دائم يعوقه عن العمل كليا أو جزئيا، وعن ممارسة السلوك العادي في المجتمع أو عن أحدهما فقط، سواء كان النقص في القدرة العقلية أو النفسية أو الحسية أو الجسدية، وسواء كان خلقيا أو مكتسبا» (مادة ١ من قانون ١٩٨١).

ويعرف المشرع اللبناني المعاق بأنه «كل شخص تكون امكانياته لاكتساب وحفظ عمل منخفضة فعليا بسبب عجز أو نقص في مؤهلاته الجسدية أو العقلية».

وهكذا نرى أن هذه التعريفات الأربعة تشترك في أنها تحدد الإعاقة بكونها تمنع من القيام بنشاط أساسي ما وعلى وجه الخصوص بنشاط مهني. وبينما تشترك التعريفات الأربعة في تحديد الإعاقة بإصابة في الوظائف الحسية أو العقلية أو الحركية، يضيف تعريف "الجماهيرية الليبية والعراق" الإصابة باضطراب نفسي. وهذا يجعل هذين القانونين أشمل من حيث التزامهما بالعناية بفئة أخرى من فئات المعاقين وهي فئة المضطربين انفعاليا. وهذا مظهر واحد فقط من مظاهر التفاوت والاختلاف بين الأقطار العربية في تناولها لمشكلة الإعاقة واهتمامها بالمعاقين.

وقد شهدت الثمانينات اهتماما متزايدا بالتربية الخاصة في بعض الأقطار العربية على يد لفيف من المتحمسين لها ممن درسوا بالخارج . ولا شك أن كان لهذه الجهود أثر طيب في توجيه التربية الخاصة الوجهة الصحيحة، إلا أنها لم تقض تماما على كل ما يعترضها من عوائق. ولعل أول هذه المعوقات يتمثل في تباطؤ الأقطار العربية في إصدار التشريعات الشاملة التي تكفل للمعاق الحق في التربية والتعليم . هذا بالإضافة إلى الاعتقاد بعدم جدوى التربية الخاصة من الناحية الاقتصادية، والتمسك بالنظام العزلي بدلا من إدماج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في فصول العاديين، وجدير بالذكر هنا أن عدم إصدار التشريعات لا يعني انعدام الخدمات ، بل قد يعني فقط أن

الخدمات المتوفرة هي منحة من الدولة وليست حقا للمواطن .
والمظهر الآخر من مظاهر هذا الاهتمام بالتربية الخاصة هو الملاحظ
فى السنوات الأخيرة من قيام بعض أساتذة الدراسات الإنسانية
بالجامعات العربية بدراسات فى هذا الميدان. فقد تمكن غبريال ، طلعت
منصور من جامعة القاهرة بالتعاون مع فانس، هـ . روبرت Vance, H. Robert
من الجامعة الإقليمية بشرق تينيسى ، بمدينة جونسون East Tennessee State University, Johnson City
المتحدة الأمريكية من إجراء دراسة تقييمية لإوضاع التربية الخاصة فى
مصر . ولا شك أن مثل هذه الدراسات الفردية تكون أدق فيما
تستخلصه عن إقليم عربى بعينه، وهى أيضا تزيدنا استبصارا بنتائج
الدراسات الشمولية كتلك التى سبقت الإشارة إليها (المنظمة العربية
للتربية والثقافة والعلوم ١٩٨٢)، وفيما يلى ملخصا لما خلصت إليه
دراسة غبريال وفانس (١٩٨٨).

«شهدت جمهورية مصر العربية فى الثلاث عقود الماضية اهتماما
متزايدا بالأطفال والشباب المعاقين. وقد اعترفت التشريعات الحالية
بحقوق المعاقين، وتساند الحكومة المصرية رعاية وتعليم وتأهيل
والتوافق الشخصى والاجتماعى للمواطنين المعاقين . وتقتسم وزارات
التربية (وهى تهتم بتربية وتعليم المكفوفين والمبصرين جزئيا والصم
وثقلى السمع والمتخلفين عقليا)، والشئون الاجتماعية (وتوفر الخدمات
التأهيلية للأشخاص العاجزين)، ووزارة الصحة ووزارة القوى العاملة
مسئولية الاهتمام بالمعاقين. إلا أن النظام التعليمى مازال مثقل بالعديد
من المشاكل التى فى حاجة إلى علاج عاجل. فمثلا، تعتبر وظيفة مدرس

التربية الخاصة أقل الوظائف ترغيباً من الناحية الاجتماعية والاقتصادية، ويشجع كثير من الطلبة متكنى التحصيل على الدخول فى الميدان، ولا توجد إجراءات للتقييم فى سن ما قبل المدرسة. أما نظام التعرف على الأطفال المعاقين فى سن دخول المدرسة فهو نظام عقيم يعتمد على أدوات قياسية قديمة وغالبا ما تقتصر إلى معايير صابقة. وغالبا ما تهمل الاحتياجات التعليمية الخاصة للأطفال المعاقين، وهناك احتياج واضح إلى خدمات خاصة للأطفال المضطربين انفعاليا، والأطفال فى سن ما قبل المدرسة، والمعاقين الراشدين».

وهكذا نرى أن مفهوم التربية الخاصة قد انحصر معناه هنا فى تعليم المكفوفين والمبصرين جزئيا والصم وثقيلى السمع والمتخلفين عقليا . ويذكر التقرير فى سياق نقده للنظام التعليمى ، أن نظام التعرف على الأطفال المعاقين فى سن دخول المدرسة «نظام عقيم يعتمد على أدوات قياسية قديمة»، وأن هناك احتياج إلى خدمات خاصة للأطفال المضطربين انفعاليا. أما النقد الأول فهو يعكس انفصالا بين اهتمامات طلبة الدراسات العليا بأقسام علم النفس بالجامعات المصرية وأولى المشاكل بالبحث، من وجهة نظر احتياجات المجتمع. ويعيد النقد الثانى إلى الذاكرة ما جرت عليه الأمور فى الستينات حيث كانت تتولى وزارة الشؤون الاجتماعية - وليست وزارة التربية والتعليم - توفير الخدمات التعليمية للأطفال المضطربين انفعاليا بعد انحرافهم وإيداعهم بمؤسسات رعاية الأحداث . وكان التدريس فى هذه المؤسسات يقوم على التطوع وكانت هذه الجهود مقطوعة الصلة عن وزارة التربية والتعليم وهذا مثال صارخ للافتقار إلى التنسيق فى الخدمات الموجهة

إلى المعاقين الذى أشار إليه تقرير المنظمة العربية (١٩٨٢) السابق
عرضه، والذى أكدته أيضا، بالإضافة إلى أمور أخرى، تقرير غبريال
وفانس (١٩٨٨).

هناك ، إذن، عددا من القضايا التى ترتبط بميدان التربية الخاصة
والتي تؤثر بأسلوب مباشر أو غير مباشر على الوالدين وعلى طفلهم غير
العادى، ولعل أول هذه القضايا هى التعرف المبكر على الإعاقة . إلا أن
اكتشاف الطفل المعاق فى سن مبكرة يستلزم اعداداً للإجراءات التربوية
التي تقابل احتياجاته . وهذه الإجراءات باهظة التكاليف إذا ما أنشأت
منفصلة عن المسار العام للتربية. لذلك لابد أن تكون الإجراءات التربوية
الخاصة جزءا متكاملًا فى المسار التربوى العام خاصة فى دول العالم
الثالث . ويشار إلى هذه الإجراءات بهذا المصطلح الذى شاع ترديده
فى السنوات الأخيرة وهو «الإدماج» وأكثر من ذلك ، يجب على مقدم
المساعدة أن يكون مدركا لهذه القضايا والاتجاهات حتى يكون على
دراية بها وحتى يستطيع أن يتصرف بطريقة تليق باحترامه لمهنته.
وفيما يلى شرحا مختصرا لهذه القضايا .

الاكتشاف المبكر للإعاقة :

إن نظم التعليم فى كل بلاد العالم نشأت أساسا لخدمة الأطفال
العاديين، ولا غرابة فى ذلك فهم يمثلون الأغلبية . ويتزايد الوعى بالإعاقة
والمعاقين عقب صدور توصية اليونسكو فى اجتماع خبراء التربية فى
باريس عام ١٩٦٩ الذى سبقته الإشارة إليه ، تنبه بعض الكتاب إلى
أهمية وجود نظاما تعليميا للمعاقين ، وفى هذا الاتجاه كتب هايدن
وماجينز Hayden & Mc Giness (١٩٧٧) ، ص ص - ١٥٣ -

(١٥٤).

« لا يمكن أن نشعر بالرضا ما لم نر نظاما تعليميا عاما للطفل الموقو يقوم على قاعدة متماسكة ومتينة منذ لحظة اكتشاف إعاقته». وهم بذلك يؤكدون على الاكتشاف المبكر للإعاقة والتدخل للحد من تأثيرها، لأقصى حد ممكن، للأسباب الآتية :

١ - للخبرة المبكرة تأثير ايجابي على كل نواحي الأداء .

٢ - قد يكون هناك فترات هامة لنمو مهارات معينة، وأن معظم هذه الفترات، كما كشفت الدراسات، قد تأتي خلال السنوات الأولى من الحياة .

٣ - إذا لم تتوفر للطفل في سنواته الأولى بيئة غنية بالاستثارة، فهذا لا يؤدي فقط إلى استمرار حالته المعاقة ، بل إلى ضمور فعلي للقدرات الحسية وإلى تدهور أبعد لنموه .

٤ - تتداخل كل أنظمة الكائن العضوي ويتصل الواحد منها بالآخر بطريقة دينامية، وإن الفشل في علاج إعاقة ما قد يضاعف من تأثيرها على نواح «نمائية» أخرى.

٥ - يصاحب التأخر في علاج الإعاقة العقلية أو المعرفية نقص تراكمي في التحصيل حتى في حدود مجال واحد من مجالات الأداء .

٦ - يساعد التدخل المبكر على الحد من آثار الحالة المعاقة ويكون هذا الانخفاض في تأثير الإعاقة أكثر تأكيدا وأسرع من التدخل في مرحلة متأخرة .

٧ - إن التدخل المبكر أجدي من الناحية الاقتصادية - في إطار التكلفة والفائدة - من التدخل اللاحق .

- ٨ - يحتاج الوالدان إلى المساندة خلال الأسابيع والأشهر الأولى ، قبل أن ترسخ لديهم أنماط سلوكية قد تكون خاطئة لتنشئة طفلهم .
- ٩ - يحتاج الوالدان إلى معلومات محددة للإتيان بالتصرفات المناسبة نحو طفلهم .

ولكى تكتشف الإعاقة فى وقت مبكر لابد من القيام بملاحظات دقيقة وبفحوص مبدئية على مدى زمنى كافى عقب ميلاد الطفل. ولكى يتم ذلك يجب أن يكون الفحص النمائى والسلوكى جزءاً متكاملأ فى الفحوص الطبية العادية. ولا يوجد وقت محدد لاكتشاف كل الاضطرابات . فبعض الاضطرابات، مثل الشلل المخى، وعدم ثبات الأرداف ، والصمم، قد نتعرف عليها فى سن متقدمة ، وهذا يؤكد ضرورة التشخيص المبكر بدلا من أن يأتى التشخيص فى مرحلة متأخرة بعد تفاقم المشكلة (إريكسون Erickson ، ١٩٧٦ ، ص - ٤) .

وتلعب التقنيات الحديثة دوراً هاماً فى مساندة مبدأ الاكتشاف المبكر للإعاقة والتدخل للحد من أثارها . فقد أعانت هذه التقنيات على اكتشاف الصم فى مرحلة مبكرة جداً . وفى هذا الصدد يعلق مكميلان بقوله أن «مبدأ التدخل المبكر قد امتد إلى الأطفال من ذوى الإعاقات الأكثر شدة وفى مجال الصمم، مثلاً ، بدأ الأطفال فى التدريب على التواصل فى مرحلة مبكرة جداً من حياتهم، وهم بذلك يحققون نتائج إيجابية» (مكميلان Mac Millan ، ١٩٧٧ ، ص ص ١٥١ - ١٥٢) .

الإدماج فى مقابل سياسة العزل :

شاع استخدام مصطلح الإدماج Integration فى ميدان التربية الخاصة منذ بداية الثمانينات ، وهو لايد السياق التربوى الأمريكى ،

ظهر عقب صدور القانون ٩٤ - ١٤٢ عام ١٩٧٥ والذي كان من المقرر تطبيقه عام ١٩٧٨. وقد صدر هذا القانون لتحقيق شعار «التعليم لكل الأطفال المعاقين». وقد تم بالفعل إنشاء فصول خاصة لهؤلاء الأطفال ممن رأى المدرسون والإداريون احتياجهم لها. إلا أن هذا الأسلوب العزلى لم يلتزم بالقواعد والمحكات العلمية التى تنزهه عن الخطأ حتى أن المدرسون والإداريون كانوا موضع اتهام الآباء والنقاد التربويين بأن الفصول الخاصة استخدمت لاستبعاد الطلبة غير المرغوب فيهم لأسباب أبعد ما تكون عن احتياجهم إلى تربية خاصة. وقد أدى ذلك إلى المناداة بالإدماج، أى عودة التلاميذ الذين تم عزلهم فى الفصول الخاصة إلى الفصول العادية، لكن كيف ؟ وإلى أى مدى؟ كان هذا موضع جدال لسنوات كما سنرى .

استمر الجدل حول ما للإدماج من فوائد نسبية لسنوات عديدة. والتربية الخاصة، مثلها مثل كل أنواع التربية، ظلت تتأرجح من فلسفة إلى أخرى، فهى أولا، قد تتجه نحو عزل التربية الخاصة عن الكيان العام للتلاميذ. ثم يتحول الاتجاه مرة أخرى نحو الإدماج. وهناك قوتان تمثلان الدافع إلى هذا التحول، هما شعبية الحركة الإنسانية وارتفاع تكاليف التعليم. ويستند المؤيدون للإدماج على عدد من الأسانيد، أولا: يجب أن يتعلم الأطفال غير العاديين فى نفس البيئة التى سيعيشون فيها، وهى بيئة العاديين، ثانيا : يحتاج الأطفال غير العاديين (باستثناء المتفوقين) إلى نماذج عادية لمحاكاتها، وثالثا : عادة ما تكون تسمية وعزل الأطفال من الأمور غير المناسبة. ويرد المعارضون للإدماج على ذلك محتجين بأن ، أولا : مدرس الفصل العادى مثقل بالمشاكل

الاجتماعية والتربوية، وثانيا : أنه لم يدرب على اكتشاف وتوفير ما يحتاجه التلاميذ غير العاديين، وثالثا : قد تؤدي جاذبية الإدماج من الناحية الاقتصادية بالإداريين وبعض أفراد الجمهور إلى أن يغفلوا مصالح الأطفال غير العاديين الأساسية.

كما يجادل المعارضون بأن الإدماج ليس إنسانيا، رغم ما يدعيه المؤيدون من عكس ذلك. وإذا ما نظرنا إلى الإدماج من منظور تربوي، فليس الإدماج بالضرورة أحسن ما يمكن أن يقدم للطفل غير العادي باعتباره فرداً لا عضواً في جماعة، فقد لا يتلقى أقصى ما يمكن من التعليم الذي يتيح له أقصى قدر من نمو إمكانياته (ماجون وجاريسون Magoon & Garrison ، ١٩٧٦ ص ص ١١٦ - ١١٧).

وقد أثار روينسون وروينسون Robinson & Robinson (١٩٧٦ ، ص ص ٣٨٣ - ٣٨٤) بعض التساؤلات الهامة حول فعالية الإدماج . فالإدماج، من وجهة نظرهما، يقوم على مجموعة من الافتراضات المشكوك فيها ، وهما ينكران أربعة افتراضات تستدعي التفكير :

أولا : من المفترض أن الفصل الخاص بمثابة خبرة عازلة للطفل المتخلف .

ثانيا : أن الاتجاه نحو الإدماج يفترض أن الأطفال المتخلفين يكونون أقدر على التحصيل سواء في الجانب الأكاديمي أو الاجتماعي على مستوى يتناسب مع قدراتهم ، عندما يتعرضون لنماذج ذات تحصيل أعلى في كلا المجالين من تحصيل الأطفال المتخلفين .

ثالثا : أن الفصل العادي يكون أكثر شبها بعالم الواقع الخارجي

الذى يتحتم على الأفراد أن يكافحوا فيه بالمقارنة إلى الفصل الخاص
المحاط بالحماية .

رابعا : وأخيراً ، يتضمن رأى المؤيد للإدماج فكرة أن التعرض
للأطفال غير العاديين يساعد الأطفال الآخرين على أن يفهمهم
ويتقبلوهم ، وأن يتفاعلوا ، بأقل قدر من الخوف والتحيز ، مع أناس
يختلفون عنهم .

ويجب أن نتذكر دائما أن هذه الفروض الأربعة قد صاغها روينسون
وروينسون (١٩٧٦) بناء على ملاحظاتهم فى سياق اجتماعى معين .
وأن صحتها أو خطئها رهن بما قد تكشف عنه الدراسات الخاصة بها
فى نفس هذا السياق الاجتماعى ، كما يمكن أن تختبر هذه الفروض
نفسها فى أى سياق اجتماعى آخر أو ثقافة أخرى . ونحن نناشد
القارئ ، كلما أمكن ، أن يتخذ من هذه الفروض أساسا يقيم عليه
ملاحظاته أو قد يحاول اختبارها فى السياق الاجتماعى الذى يعيش
فيه .

وهكذا استمر الجدل ، ومازال ، بين المؤيدين والمعارضين للإدماج
فى النظم التربوية التى قطعت شوطا فى التربية الخاصة . ورغم اقتراح
البعض باتخاذ موقفا وسطا ، إلا أن هذا النزاع قد أدى بالفعل فى
بعض البلاد إلى عدم استقرار إجراءات تعليم الأطفال غير العاديين على
حال . وقد دفع ذلك بعض المفكرين إلى أن يعيدوا النظر فى قضية
الإدماج محاولين إبراز أبعادها الحقيقية .

انتقد كروكشانك Cruickshank (١٩٧٤) السلطات التربوية
الأمريكية فى مقال له بعنوان «أمل الإدماج الزائف» ، لتوسيعها فى إنشاء

فصول للأطفال ذوي الحاجات الخاصة - عقب صدور القانون العام رقم ٩٤ - ١٤٢ فى سبتمبر ١٩٧٥ ، الذى سبقت الإشارة إليه ، والذى كان من المقرر تطبيقه عام ١٩٧٨ . ثم تحول الاتجاه فجأة إلى إدماج هؤلاء الأطفال فى الفصول العادية. فأصبح هذا القانون ملزماً ، ليس فقط لمدرس التربية الخاصة بل وأيضا لمدرس الفصل العادى .

ويحذر كروكشانك فى مقاله المذكور من الإدماج العشوائى الذى لا يتخذ من التشخيص الدقيق أساسا له . وهو يعبر صراحة عما لديه من ثقة قليلة فى مدرسى الفصول العادية ، حتى الممتازون منهم ، أن يوفرُوا للأطفال ذوي الحاجات الخاصة ما يحتاجونه من اهتمام فى فصل غير متجانس من حيث القدرات . وهو يذكر أيضا معوقاً آخر للإدماج الناجح ، وهو لصيق الصلة بالثقافة الأمريكية ، ويتمثل فى الاتجاهات العنصرية التى ترسخت على مدى السنين ، والحقيقة أن الفصول الخاصة فى بعض الولايات الأمريكية قد ازدهمت فى بداية تكوينها بالتلاميذ السود .

ويقترح كروكشانك عددا من أساسيات الإدماج الناجح ، منها أن الخاصية الأساسية فى المدرس مكتمل التأهيل هى اتجاهها ايجابيا نحو الإعاقة أو الصعوبة التعليمية. لذلك أكد على التدريب أثناء الخدمة لإبراز الاتجاهات المناسبة والايجابية لدى الكبار للتقليل من تأثير صعوبات الأطفال التعليمية . أما الأساس الثالث فهو خفض ، ليس فقط عدد التلاميذ فى الفصل العادى ، بل وأيضا المدى الذى تشتمل عليه بعض العوامل الهامة مثل ، مدى العمر العقلى ، مدى العمر الزمنى ، ومدى نسبة الذكاء ، وأيضا ألا يكون التفاوت كبير فى العديد من المشاكل

الخاصة بالأطفال غير العاديين، والأساس الأخير الذي اقترحه كروكشانك للإدماج الناجح هو اقتناع قوى بأن الإدماج يجب أن يضمن تربية وتعليم لكل طفل غير عادى تمكنه أو تمكنها من أي يحقق أقصى ما يمكن أن تسمح به امكانياته وتزوده أو تزودها عند انتهاء دراسته أو دراستها بالمهارات الأساسية للحصول على العمل المناسب . وكان لهذه التوصية الأخيرة فى بداية السبعينات أثرها فى تربية وتعليم المعاقين فى التسعينات ، إذ تتجه الآن جهود العاملين بهذا الميدان الى الاهتمام بالمعاق من لحظة اكتشاف الإعاقة حتى إعدادة لحياة الراشد (انظر مالورى Malory ، ١٩٩٥) . وبعد هذا العرض يمكننا أن نتناول الإدماج فى السياق التربوى العربى.

من الملاحظ أن هناك تفاوتاً فى التعريفات الدقيقة للإدماج . فمثلا ، عندما نقرأ ما اقترحه المؤلفون الأمريكيون من أنه «يجب أن يعود الطفل المتخلف عقليا إلى الفصل العادى بأسرع ما يمكن ، وإذا كان من المتعذر تحقيق ذلك، فقد يحصل على بعض الوقت يوميا حيث يستطيع أن يتفاعل ويتعلم مع الأطفال العاديين فى بيئتهم التعليمية العادية » (هت وجيبى Hutt & Gibby ، ١٩٧٦ ، ص - ٣٩١) ، نتبين أن تعريف هذين المؤلفين للإدماج لا يؤكد فقط جوانبه التربوية بل وجوانبه الإنسانية أيضا . والسبب هو أن الإدماج فى المجتمع الكبير، أو بمعنى أوضح ، الألفة بين العاديين وغير العاديين فى المجتمعات الغربية أصبحت من الأمور المسلم بها . ويتمثل هذا فى موائمة بيئة العاديين، أو جزء منها ، لاحتياجات الأفراد المعاقين. وهذا الفرق فى مستوى نضج التربية الخاصة كمؤسسة اجتماعية بين الأقطار العربية والدول

الصناعية يؤدي بالضرورة إلى اختلاف فى معنى الإدماج وفى اختيار فئات الإعاقة التى يؤخذ فى الاعتبار إدماجها .

فمثلا ، بينما يعارض النقاد العرب سياسة العزل وينادون بالإدماج ، يتخذون من فئة المكفوفين فقط محورا لهذا النقد . ولا غرابة فى ذلك ، فقد كانت فئة المكفوفين من أولى فئات الإعاقة التى اتجه إليها الاهتمام فى معظم الأقطار العربية منذ وقت طويل . ويعزى هؤلاء النقاد تمسك القائمين على معاهد المكفوفين بسياسة العزل إلى مقاومتهم للتغيير وحرصهم على الحفاظ على مكانتهم الحالية . ورغم أن معاهد المكفوفين ، باعتبارها مؤسسات تربية ، لها من الأهداف ما يتفق والأهداف التربوية العامة ، وهى اعداد أفراد يعيشون فى المجتمع ويسهمون فى تقدمه ، إلا أنها كئى مؤسسة اجتماعية تحافظ على بقائها ، تعارضت مصالحها مع أهدافها عندما عارض القائمون عليها إدماج المكفوفين فى المسار التربوى العام (عمار ، ١٩٨٢) .

أما فئة الإعاقة الأخرى التى حظت أيضا بالاهتمام المبكر فى معظم الأقطار العربية فهى فئة الصم . وبينما قد يكون من السهل إدماج المكفوفين فى المسار التربوى العام ، فقد يتعذر ذلك فى حالة الصمم ، والسبب الواضح هو تعذر التواصل اللفظى بين الصم والعاديين ، ولا مجال هنا ، بالطبع ، للحديث عن إدماج فئات أخرى فى المسار التربوى العام ، فالإدماج يفترض ابتداء أن فئة ما للإعاقة قد اكتشفت وتحددت خصائص أفرادها ، وأن ترتيبات تعليمية خاصة قد نشأت منعزلة عن النظام التعليمى العام واستمرت لفترة . وهذا قد حدث بالفعل فى معظم الأقطار العربية لفئتي المكفوفين والصم بالإضافة إلى فئة الضعف

العقلى. وقد يكتشف من يتصدى لدراسة هذه المشكلة ، رغم المناداة بسياسة الإدماج ، أن الفصول العادية ومدرسيها غير مهئينين ، حتى لمجرد التفكير ، فى إدماج هذه الفئات وبخاصة فئتى الصم وضعاف العقول .

فإذا ما نظرنا إلى المشكلة من منظور آخر أخذين فى الاعتبار فئات أخرى للإعاقة ، مثلا ، نوى الصعوبات التعلمية ، فإننا نجد أن هذه الفئة كانت مدمجة دائما فى المسار التربوى العام ، إذ لم تكن يوما ما منعزلة بغرض تلقى إجراءات تربوية خاصة . وقد أدى هذا الإدماج غير المقصود فى الستينات (لا تتوفر لدى المؤلف احصاءات حديثة) إلى تدنى العائد التربوى للمدرسة الابتدائية فى جمهورية مصر العربية ، فقد كان من المعروف آنذ فى الدوائر التربوية أن ما يقرب من ٢٥٪ فقط من التلاميذ المقيدين بالمدارس الابتدائية يتخطون هذه المرحلة إلى مراحل تعليمية أعلى. هذا رغم التزام الحكومات بتوفير تعليمها الزاميا لمكافحة الأمية أو للحيلولة نون انتشارها .

الحاجة إلى الإرشاد :

هناك بلا شك حاجة إلى التدخل الموجه إلى المشاكل النفسية الاجتماعية التى تواجهها أسر الأطفال المعاقين بصفة خاصة والأطفال غير العاديين بصفة عامة . ولا توجد طريقة أخرى لهذا التدخل عدا الاتصال بهذه الأسر والتواصل الفعال معها. وهذا التواصل هو ما يسمى بالإرشاد أو المساعدة . والأمثل ، بالطبع ، هو أن ندلهم على أنواع العلاج التى يمكن أن تزيل ما يعانى به أطفالهم من اضطرابات . إلا أن هذا غير ممكن ، وكل ما نستطيعه هو أن نوفر لهم المساعدة

النفسية الاجتماعية . فهل هذه المساعدة حقيقة تساعد ؟
ذكرنا فيما سبق عند مناقشتنا للتشريعات أن ميثاق الثمانينات قد أكد على تقديم كل أنواع المساعدة لكل أسرة يعاني أفرادها من الإعاقة والإرشاد هو أجدى أنواع المساعدة التي يمكن أن تسير جنباً إلى جنب مع كل الخدمات التي تسعى الأسرة للحصول عليها . والأكثر من ذلك ، أن معرفة مصادر هذه الخدمات قد لا تتوفر للأسرة دون وجود من يساعدها ويدلها على أماكنها وسبل الحصول عليها .

لذلك يعتبر الإرشاد الموجه إلى أسر الأطفال غير العاديين جزءاً مكملًا للتربية الخاصة كما أن هذه الأسر تتطلع إلى أن يكون لها دور ملموس في تربية وتعليم أبنائها . وهذا على عكس ما جرت عليه الأمور في الماضي عندما استبعد القطاع الأكبر من العملية التربوية الوالدين من المشاركة المباشرة في تعليم أطفالهم . والآن تشجع التشريعات والضغوط الاجتماعية الأخرى أسر الأطفال غير العاديين على الاشتراك الفعال في العملية التربوية الموجهة إلى أطفالهم . ومن المتوقع أن يستمر اشتراك الوالدين في العملية التربوية ويزداد ، وفي هذا الإطار أكد جيرهارت Gearheart (١٩٧٥) ، منذ أكثر من عشرين عاماً ، على أننا :

«سنشهد دون شك ازدياداً كبيراً في التأكيد على التدخل التربوي من خلال العمل مع الوالدين ، وقد تأخذ هذه المشاركة من الوالدين مسارات متنوعة . إلا أن هناك أمرين يجب الإشارة إليهما فمثلاً ، لا يفهم والد الطفل الأصم كل الإعاقات التربوية والاجتماعية التي سيواجهها طفله في المستقبل القريب حتى يمكنه القيام بدوره المناسب ، ما لم تتم مساعدته

على تحقيق ذلك . لذلك فإن أول مهمة هي إمداد الوالد بالمعلومات الكاملة والدقيقة وتشجيعه على أن يتصرف مهتديا بمعرفة دقيقة وليس بمجرد العاطفة .

ويختص الأمر الثانى بتنمية مهارات الوالد وجعله مساعدا كفئا للمدرس . وما يجب تأكيده هنا هو أنه ليس من المحتمل أن يقضى الطفل جزءا كبيرا من ساعات يقظته فى أى برنامج مدرسى ، وأن وقته الذى يقضيه بالمنزل وسط أسرته سيكون ذا أهمية قصوى (ص من ٣٦٣ - ٣٦٤) .

وقد اقترح عمار (١٩٨٢) على البلاد العربية أن تحرص عند إصدار تشريعاتها أن تغطى هذه التشريعات بعض البنود الهامة، من هذه البنود : تقديم الخدمات لإعانة أسر الأطفال المعاقين «الذين يحاولون تجنب الطفل الإقامة فى مؤسسة خاصة». وهو بهذا يشير إلى توجيه الوالدين إلى أن يكونا مساعدين للمدرس وتزويدهما بالمعلومات الضرورية عن إعاقة طفلهما . وهى أمور يختص بها المرشدون أو مقدمو المساعدة الآخرين كل فى مجال تخصصه .

ونعود إلى السؤال الذى وجهناه سابقاً ، هل المساعدة حقيقة تساعد؟ إن العمليات التى يعمل الإرشاد وفقاً لها ليست على درجة كافية من الوضوح . ومع ذلك فهناك دليل على أن للإرشاد العام والعلاج النفسى آثار ايجابية (انظر مراجعة جيدة لهذا الموضوع فى لامبرت وشابيرو وبرجن Lambert, Shapiro and Bergin (١٩٨٦) وهناك مصدر آخر يستمد منه الدليل على أهمية الإرشاد وفوائده وهو ميدان الرعاية الصحية الذى راجعه دافيز وفالوفيلد Davis & Fal-

lowfield (١٩٨٦) . فقد وجد ما يؤيد عددا من الفروض التي تربط بين الإرشاد الجيد و (١) التخفف من الضغط النفسى . (٢) ازدياد دقة التشخيص . (٣) ازدياد الرضاء لدى المرضى . (٤) تقدم فى متابعة ما تستلزمه خطة العلاج . (٥) نتائج نفسية ايجابية . (٦) ارتقاء بالفهم والاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول . (٧) الوقاية من المرض .

والمصدر الأخير الذى يستمد منه الدليل على ضرورة الإرشاد هو ميدان رعاية الأطفال ذوى الإعاقات الشديدة . فقد وجد بلس وساترويت Pless & Satterwhite (١٩٧٢) ، من دراسة لبرنامج لمساعدة أمهات لأطفال شديدي الإعاقة ما يدل على تقدم التوافق النفسى لدى هؤلاء الأطفال . ووجد ستاين وجيسوب Stein & Jessop (١٩٨٤) دليلا على أن البرامج الخاصة برعاية وتثقيف أمهات الأطفال ذوى الإعاقات الشديدة فى بيوتهن أدت إلى زيادة ملحوظة فى رضاء هؤلاء الأمهات وإلى تقدم ذودلالة فى توافق أطفالهن . وأعقب هذا دليل آخر ، فقد وجد أن ما اكتسبته هذه الأسر من معرفة وأساليب للتعامل مع إعاقات أطفالهن استمرت لسنوات لاحقة (بلس ونولان Pless & No- lan ١٩٩١) .

منهج إعداد مقدمو المساعدة :

يشير ديموس وجرانت Demos & Grant (١٩٧٣) إلى أن معرفة المرشد لأى فرد تتطلب معرفة أساسية بعلم النفس ، وبالمثل قال Atkin (١٩٧٣ ، ص ٧٢٣) إن مهمة المرشدين هى التعبير عن فهمنا لديناميات التعلم ، والعمل على إدماج هذا الفهم فى البيئة التعليمية . ورغم اقرار الكثيرين بأن العملاء الحق فى أن يتوقعوا مستوى

مرتفع من الخدمات الإرشادية، إلا أن هناك من يقول أن حاجات العملاء لا تحتل مكانة كافية في الجدل الدائر حول تدريب الأخصائيين النفسيين (انظر فوكس وباركلي، Fox & Barclay، ١٩٨٩) وقد أرمض بردي Bardie (١٩٧٢، ص ص ٤٥١ - ٤٥٦) بأن الإرشاد سوف يستبدل به فرع آخر من فروع المعرفة يسمى علم السلوك التطبيقي. ومن الواضح أن لدينا الآن معرفة بالسلوك الإنساني أكثر من ذي قبل. ويستطيع المرشدون المهرة بل ويجب عليهم استخدام هذه المعرفة لمساعدة الناس في تجنب أخطاء مكلفة وإهدار امكانياتهم في سعيهم لتحقيق الذات .

والمنهج العملي هو الذي يمكن مقدمو المساعدة من أن يفهموا ويعملوا مع عملائهم ، وفيما يلي نظرة عامة إلى ما يمكن أن يتضمنه المنهج الدراسي الذي اقترحه ايجان (Egan ، ١٩٨٤). ويمكن أن يدرس هذا المنهج في الجامعة أو من خلال أحد البرامج الأخرى.

ويتضمن البرنامج معرفة ومهارات . والمعرفة العملية هي ترجمة للنظريات والبحوث إلى نوع من الفهم التطبيقي الذي يمكن مقدمو المساعدة من أن يعملوا مع عملائهم، وتشير «المهارات» إلى القدرة الحقيقية على تقديم الخدمات. ويتضمن ما تحتويه مجالات المنهج ، نموذج المساعدة نفسه، ومعرفة عملية بعلم النفس التطبيقي، وفهما لمهنة المساعدة ، وفهم مقدم المساعدة لنفسه .

معرفة عملية بعلم النفس التطبيقي:

يتضمن هذا الجزء علم النفس النمائي، وعلم النفس المعرفي السلوكي، وعلم نفس الشخصية ، وعلم نفس غير العاديين، وعندما

يستخدم مصطلح علم النفس التطبيقي فى سياق المساعدة فإنه يعنى علم النفس الذى يمكن ترجمته إلى أشياء مفهومة وأنوات تخدم احتياجات العملاء بأساليب عملية .

علم النفس النمائى :

إن معرفة عملية بعلم النفس النمائى التطبيقي ستتمكنك من أن تميز بين مشكلات النمو العادية والتي نتعرض لها جميعا على مدى الحياة والمشكلات والاضطرابات الاجتماعية - الانفعالية الأكثر خطورة . فإذا اكتمل فهمك لمراحل النمو العادية ، وما يتصل بها من أزمات وما تفرضه من التزامات من الميلاد إلى الشيخوخة ، فإن هذه المعرفة ستجعلك أكثر فعالية فى استماعك إلى عملائك وستحسن فهم مشاكلهم . إن فهم النمو السليم (هيث Heath ، ١٩٨٠) هو الخلفية الأساسية لفهم وعلاج المشكلات التى تتصرف عن هذا النمو . ولا يعنى هذا أن نستخدم هذه المعرفة فى أن نتطوع بتنبؤات عن حالة الطفل أو ما يصير إليه فى المستقبل . ويجب ألا ننسى ، كما ذكرنا فى موضع آخر فى هذا الكتاب ، أن على المرشد أو المرشدة تجنب إعطاء مثل هذه التنبؤات .

علم النفس المعرفى والسلوكى :

يوجه الكثيرون ، ممن يعملون فى المهن التى تهتم بمساعدة الناس ، انتباههم فى الآونة الحاضرة إلى كل من علم النفس المعرفى وعلم النفس السلوكى وأساليب المساعدة التى تقوم عليهما ، وفيما يلي كلمة عن علم النفس المعرفى وعلم النفس السلوكى وكيف يتكاملان فى عملية المساعدة .

علم النفس المعرفى :

استبعد أصحاب المدرسة السلوكية ، فى مرحلة ما من مراحل تاريخ علم النفس الحديث ، العالم الداخلى للإنسان وهى «الأفكار» كجزء غير جدير بالدراسة النفسية لأن ملاحظته غير ممكنة، واعتبروا أن علم النفس الحقيقى يجب أن يركز على دراسة السلوك الذى يمكن ملاحظته. إلا أن علماء النفس بعد ذلك اكتشفوا العقل من جديد، عالم الفكر وتلك الحياة الداخلية التى يمكن أن تؤثر إلى مدى بعيد على السلوك الداخلى والخارجى. ويتعامل علم النفس المعرفى مع هذا العالم الداخلى ويتضمن مجالات للدراسة مثل الذاكرة ، والإدراك واللغة، ومعالجة المعلومات ، والاتجاهات ، والأفكار ، والتحيز، والمدرجات الخاطئة. والمعتقدات ، والتوقعات ، وكذلك تأثير هذه العمليات الداخلية على السلوك والعواطف . ومن المفترض حالياً أنه ، بما أن المعرفة تمثل عنصراً قوياً فى تكوين الاضطرابات العاطفية والسلوكية والتخلص منها، فإن إعادة الأبنية المعرفية جزء أساسى فى عملية المساعدة .

علم النفس السلوكى :

إن أنماط السلوك المعززة، أى التى يستحب تكرارها ، وتلك المثبطة، أو التى نتجنب اعادةتها ، كلها تخضع لمبادئ السلوك . ويمكن تصوير هذه المبادئ بنموذج مبسط مكون من أ ، ب ، ج . وترمز (أ) إلى ما سبق السلوك من أحداث ، وهو ما نسميه بمسبقات السلوك، وترمز (ج) لنتائج هذا السلوك، أما (ب) فترومز إلى السلوك نفسه . ويوضح الشكل الآتى هذا التتابع .

• مسبقات السلوك ————— السلوك فى موقف ————— نتائج السلوك

أ ب جـ علم النفس السلوكي

ويحصل الفرد على تغذية رجعية من النتائج التي أتى بها السلوك ، وهذا يؤثر على السلوك ، أو أن نتائج السلوك ومسبقاته تتحكم في السلوك. فيستثار السلوك الإنساني بمسبقاته ويتعدل بنتائجه . ويوضح كرس وجوير Gross & Guyer (١٩٨٠) كيف أن تجاهل نتائج السلوك قد تؤدي بالعمل ومقدم المساعدة إلى مصادم اجتماعية .

«إن المصيدة الاجتماعية ببساطة هي موقف يتميز بإثابات متعددة ولكنها متعارضة . ومثلما تغري المصيدة العادية ضحيتها بتقديم طعم شهى ثم تعاقبها باعتقالها، كذلك فالمواقف الاجتماعية التي نطلق عليها «مصادم اجتماعية» تسحب ضحاياها في أنماط سلوكية معينة على أمل الإثابة الفورية ثم تواجههم بنتائج كانت تفضل هذه الضحايا أن تتجنبها . فعلى مستوى الفرد هناك العديد من الأمثلة التي يمكن التفكير فيها ، ففي حالة التدخين مثلا ... نجد أن المدخن يستمتع في البداية بمباحج التدخين وإشبعاته المتكررة ، وبعد فترة طويلة من الزمن ، وعندما يفوت الألوان ، يجد نفسه في مواجهة نتائج غير سارة.... كل (الأمثلة) تخص أفراد يستخدمون المعززات كعلامات على طريق ، متجهين في اتجاه المرضيات ومتجنبين مسالك العقوبات ... ومن حين لآخر تؤدي علامات الطرق هذه إلى نتائج غير محمودة (ص ص ١٢ - ١٣).

وغالبا ما يكون العملاء الذين نراهم من بين هؤلاء الأشخاص الذين قد بلغوا هذه المرحلة ، مرحلة النتائج غير المحمودة. مثلا ، الأم التي تستغرق سنوات طويلة مُنكرة لما يعاني منه طفلها من صعوبات تعليمية، تحاول أن تتجنب الشعور بخيبة الأمل فيما ترجوه له . فإذا ما نجح

الإرشاد فى توضيح المشكلة ، تكون قد أضاعت فُرصا كان من الممكن أن تفيد طفلها . إن اكتساب فهما لمبادئ السلوك والقدرة على استخدامها يجب أن تكون هدفا من أهداف التعليم العام ، فضلا عن كونها جزءاً من منهج إعداد مقدمو المساعدة والسبب ببساطة هو أن هذه المبادئ تباشر عملها حتى إذا تجاهلناها أو لم يكن لدينا معرفة بها . يجب أن نكون على علم بها وأن نستخدمها قبل أن نستخدمنا هى .

تكاثر علم النفس المعرفى السلوكى :

يتبنى معظم مقدمو المساعدة أسلوبا معرفيا - سلوكيا . ومن السذاجة أن نظن أن كل من هذين الاتجاهين يتعارض الواحد مع الآخر . والمبدأ الذى يربطهما ببساطة هو أن ما نفكر فيه يؤثر على الطريقة التى نتصرف بها ، وأن الطريقة التى نتصرف بها تؤثر على تفكيرنا . ويحتاج بعض العملاء أن يفكروا بأساليب سلوكية أكثر فعالية ، ويحتاج آخرون أن يتصرفوا بأساليب فكرية أحسن . وتحتاج الأغلبية لكلاهما .

النظرية التطبيقية فى الشخصية :

إن معرفة عملية بالنظرية التطبيقية للشخصية تمدك بأساليب للارتقاء بفهمك لعملائك وسلوكهم . وقد كشف الباحثون على مدى سنوات عن مكونات الشخصية الإنسانية وأنماطها المختلفة والكيفية التى تعمل بها هذه الأنماط . وستتعلم بالتدريج كيف تحول أفكار هؤلاء الباحثين وتأملاتهم إلى فهم لعملائك لتوجيههم بالأسلوب الأمثل إلى ما يمكن عمله .

علم نفس غير العاديين :

ويسمى أحيانا بعلم النفس المرضى أو علم نفس الشواذ ، ونفضل تسميته بعلم نفس غير العاديين . وعادة ما يكون علم نفس غير العاديين جزءا من منهج مقدمى المساعدة، ويمكن لمقدم المساعدة أن يستخدم ما يكتسبه من المعرفة التى يحصل عليها من دراسته لعلم نفس غير العاديين. ورغم أننا لا نرى فى واقع الحياة اليومية ما يقدمه لنا هذا الفرع من فئات مرضية، إلا أن هذا التقسيم الفئوى للاضطرابات قد تثبت فى النهاية فائدته إذا أدى بمقدم المساعدة أن يكون أكثر فعالية فى مساعدته لعملائه . والمعرفة العملية لهذه الفئات يمكن أن تفيد مقدمو المساعدة فى فهم عملائهم وتحديد المشاكل التى قد يصعب تحديدها . ومن ثم قد يحيل المرشد العميل إلى المتخصصين ممن هم أكثر خبرة فى هذا النوع من المشاكل . فمثلا ، قد ييسر على والد أو والدة طفل معاق أعراض الاكتئاب ، وهى مرحلة عادة ما يتغلب عليها العميل الذى يجد نفسه فى هذا الموقف بمجرد تقبله لإعاقة طفله واستعادة توافقه مع المشكلة . إلا أن مقدم المساعدة الذى تزود بمعرفة فى علم نفس غير العاديين يمكنه التمييز بين الاكتئاب كرد فعل للإعاقة وحالات الاكتئاب الأكثر شدة والتى تستلزم مساعدة متخصصة . وفى هذه الحالة يتمكن مقدم المساعدة المزود بهذا النوع من المعرفة من إحالة العميل إلى طبيب نفسى إذا ازم الأمر .

فهم أساسى لمبادئ الصحة :

ويحتاج مقدمو المساعدة إلى معرفة عملائهم باعتبارهم كائنات مكونة من نفس وجسد . فكثير من المشاكل - اضطرابات الأكل ، مثلا

- تختص بالجسد مباشرة ، وهناك مشاكل أكثر من هذه ترتبط
بأمراض جسمية غير واضحة . ومقدمو المساعدة المهرة يتبنون نظرة
كلية شاملة إلى عملائهم .

فهم العملاء في السياق الاجتماعي:

تختلف الأبعاد العامة لمشكلة الإعاقة والاتجاهات نحو المعاقين من
مجتمع لآخر وحتى من ثقافة محلية إلى أخرى. لذلك يجب أن نأخذ في
الاعتبار السياق الاجتماعي للمشكلة أو الوسط الاجتماعي الذي يعيش
فيه العميل عند محاولة مساعدته . وقد أشار بعض المؤلفين إلى ما
يُمكن أن يسهم به علم النفس الاجتماعي في فهم السلوك البشري . وقد
عبر هلتون سميث وميلر Smith & Miller (١٩٨٣) عن هذه النقطة
بقولهما :

« أدرك الاختصاصيون النفسيون منذ وقت بعيد أن الفهم الكامل
لسلوك فرد معين يعتمد على معرفة بخصائص هذا الفرد وأيضاً معرفة
بخصائص الوسط الذي حدث فيه السلوك . وعلى المستوى النظري ، قد
يبدو هذا بسيطاً . ومع ذلك يبدو أن الاختصاصيين النفسيين المحترفين لا
يجمعون إلا معلومات قليلة فيما يختص بالجانب البيئي للتقييم » (ص -
٩١٤).

نحن نعيش في مجتمع دائم التغير . وتؤثر التغيرات الاجتماعية في
الطريقة التي ينمو بها أفرادها من الميلاد إلى الشيخوخة . إن فهم
السياق الذي يعيش فيه عملائنا يضيف إلى قيمة الخدمات التي نقدمها
لهم .

فهم للمهن المختصة بالمساعدة :

إن المهن المختصة بالمساعدة ، مثل أى مهن أخرى، فى تغيير مستمر وهى لهذا تتحدى من يعملون بها . ولنا أن نتساءل : هل ستأخذ هذه المهن فى الأقطار العربية نفس المسار التى أخذته فى الدول الأخرى أو ما يسمى بدول العالم الأول ؟، إن ميدان الإرشاد فى هذه الدول مستمر فى النمو ، وتتزايد الأنوار التى يضطلع بها المرشدون ولا تقوى التعاريف التقليدية للإرشاد على الصمود أمام ما نواجهه من تحد ، والإعداد الأكاديمي ، وتكريب المرشدين تعاد الآن صياغتها ، ويتكرر الحديث عن إنعاج علم النفس الاكلينيكي وعلم النفس الإرشادي، ويقتحم المرشدون الآن ميادين جديدة : المستشفيات ، والعيادات الخارجية للصحة العقلية، والشركات ، والسجون . وقد تجد فى هذه المجالات ما يرضيك ، ولكنها مليئة أيضا بأشياء محيرة .

اعرف نفسك :

إن مقدمو المساعدة الأكفاء يأخذون على عاتقهم طوال حياتهم تحقيق القول الاغريقي المشهور «اعرف نفسك» وحيث أن الإرشاد طريق ذو اتجاهين ، فإن فهم العملاء لا يكفي . من الضروري أن تفهم فروضك أنت نفسك ، ومعتقداتك ، وقيمك ، ومهاراتك، وجوانب قوتك وجوانب ضعفك ، وتصرفاتك التى قد تبين لك بعيدة عن المألوف ، وأسلوب عملك للأشياء ، ومغرياتك، والطرق التى بها تتطرق كل هذه الأشياء إلى تفاعلاتك مع عملائك، ويوصف بالغفلة كل من لا يعرف ولا يعرف أنه لا يعرف ، وعادة ما ينصح الناس بالابتعاد عنه . ومقدمو المساعدة الذين لا يفهمون أنفسهم يضررون عملائهم .

إن مقدمو المساعدة الماهرة لهم مشاكلهم الإنسانية الخاصة بهم و لكن لا يهزمهم ما يستشكّل عليهم في حياتهم الخاصة . وهم يستبصرون سلوكهم ويعرفون أنفسهم . وهم يعرفون ما تعنيه الحاجة إلى المساعدة ، ويحترمون عملية المساعدة وما تتطلبه عليه من قوة أيا كانت نتائجها .

ولا يقتصر منهج إعداد مقدمي المساعدة علي هذه المعرفة أو الفهم ، فهم في حاجة إلى مهارات تواصل أساسية ، وإقامة علاقات مع العملاء، ومساعدة العملاء أن يتحلوا أنفسهم . وسيضطلعون بتوضيح المشكلة، وتحديد الأهداف ، وتطوير برنامج المساعدة ، وتطبيق البرنامج ، والتقييم المستمر ، والأسلوب الوحيد لاكتساب هذه المهارات هو أن تتعلمها بالممارسة ، والتدريب عليها ، واستخدامها إلى أن تصبح جزءاً من الذات .

الفصل الثانى فكرة عامة عن الإرشاد

يهدف هذا الفصل إلى تحديد ما نعنيه بالإرشاد عن طريق عدد من تعريفات المصطلح مع التأكيد على أنسب هذه التعريفات وأقربها إلى إرشاد أسر الأطفال غير العاديين .
ما هو الإرشاد ؟

تستدعى الإجابة على هذا السؤال عرضا لبعض تعريفات الإرشاد ، خاصة إذا ما أردنا رسم الحدود التى يُمارس الإرشاد فى نطاقها . والمشكلة التى تبرز على الفور هى أن الإرشاد قد أصبح - من المنظور التاريخى - معادلا لإسداء النصح . وقد أثارت هذه الفكرة قدرا كبيرا من الصراع ، خاصة عندما ينظر المرشدون فى الأوساط التربوية واللاتربوية لوظيفةهم على أنها أكثر من مجرد تقديم النصيحة .

تطور الإرشاد تدريجيا ليصبح مصطلحا متعدد الاستعمال ، ليعنى العديد من الممارسات بما فى ذلك التشجيع ، وتقديم النصح وتوفير المعلومات ، وتطبيق الاختبارات وتفسيرها ، ولكى نقيم فهما أكثر دقة للإرشاد ، نورد فيما يلى عينة ممثلة لتعريفاته ، فقد وصفه المهتمون بهذا الميدان بأنه :

* علاقة محددة غاية فى التسامح تؤدي بالعمل إلى أن يكتسب فهما لنفسه لدرجة تمكنه من اتخاذ خطوات ايجابية فى ضوء توجهه الجديد (روجرز Roger ، ١٩٤٢ ، ص - ٨) .

* علاقة يتعمد فيها شخص أن يساعد شخص آخر لكي يفهم ويصل إلى حل لمشكلة تتصل بتوافقه (إنجلش وإنجلش - English & Eng-lish ، ١٩٥٨ ، ص - ١٢٧) .

* عملية تحدث في علاقة بين فردين - بين فرد مثقل بمشاكل لا يستطيع مواجهتها بمفرده وأخصائي محترف مهمل بحكم تدريبه وخبرته لمساعدة الآخرين على أن يصلوا إلى حلول لخبراتهم الشخصية المتعددة . (سميث Smith ، ١٩٥٦ ، ص - ٣) .

* مساعدة الفرد ليصبح مدركا لنفسه وللأساليب التي يستخدمها في استجابته للمعثرات السلوكية في بيئته ، وعلى أن يرى في هذا السلوك قدرا من المعنى بالنسبة له وأن يتبنى مجموعة من الأهداف والقيم الواضحة التي قد يتخذها أساسا لتصرفاته اللاحقة (بلوكر Blocker ، ١٩٦٦ ، ص - ٥) .

* الإرشاد عملية تقدم من خلالها المساعدة لشخص مثقل بالمشاكل (العميل) لكي يشعر وبمسلك بأسلوب أكثر إرضاءً له من خلال تفاعله مع شخص محايد (المرشد) الذي يمدّه بالمعلومات والاستجابات التي من شأنها أن تستثيره لكي ينتج سلوكيات تمكنه من أن يكون أكثر فاعلية في تعامله مع نفسه ومع بيئته (لويس Lewis ، ١٩٧٠ ، ص - ١٠) .

* إن الإرشاد ، أيا كان الاسم الذي يطلق عليه ، له هدف رئيسي هو تغيير فكرة الفرد عن نفسه أو عن الآخرين أو عن بيئته المادية ، ونتيجة للإرشاد ، يتحقق شعور العميل بذاته باعتباره شخصا له خصائصه الفريدة ، وهو بذلك يصبح أقدر علي أن يخطو نحو الشعور بالجدارة وبالمسئولية وعلى أن يرى معنى لحياته (بيرنارد وفلمر Bernard & فلمر

Fullmer ، ١٩٧٧ ، ص - ٣٢٢).

* ويعرف باترسون Patterson (١٩٦٧، ص ص ٢١٧ - ٢٢٧)

الإرشاد بما هو ليس من الإرشاد ، فيقول :

١ - الإرشاد ليس مجرد توفير المعلومات ولو أن توفير المعلومات

قد يكون جزءاً من العملية الإرشادية .

٢ - وعلى هذا النحو ، فإن الإرشاد ليس إسداء النصيحة وتوجيه

العميل إلى ما يجب عليه أن يفعله في موقف ما .

٣ - وليس الإرشاد هو التأثير على الاتجاهات أو المعتقدات عن

طريق الترغيب أو التوجيه أو الإقناع .

٤ - ليس الإرشاد هو التأثير على السلوك عن طريق المعاتبة أو

التحذير من إتيان سلوك معين ، أو التهديد أو القهر ، دون استخدام

القوة أو الإكراه .

٥ - والإرشاد ليس القيام بالمقابلة ، فمع أنه يتضمن القيام

بالمقابلة، إلا أنه ليس مرادفاً لها .

وهكذا يمكن ملاحظة أن هذه التعريفات تعكس العديد من الفروق

الدقيقة التي نشأت وتطورت في العقود السابقة ، وهي تصور تلك الحقيقة

الواضحة أن الإرشاد ليس من المصطلحات الطيبة التي يمكن أن تُعطى

تعريفاً سهلاً ، فمن الصعب تعريف الإرشاد بأسلوب مختصر يفي

باحتياجات وأولويات كل فرد ، وليس أدل على ذلك مما نراه في

التعريفات الأكثر حداثة والتي نورد فيما يلي مثالا لها .

يرى دافيز Davis (١٩٩٣، ص - ٣) أن للإرشاد معان متعددة .

وهو يعرف الإرشاد تعريفاً شاملاً لأي موقف يتضمن اتفاقاً متبادلاً على

أن يتفاعل شخص ما (يحاول تقديم المساعدة) مع شخص آخر (يبحث عن المساعدة). فلب هذا التعريف هو المساعدة، لكن تتم هذه المساعدة عن طريق الإنصات إلى ، والتواصل مع الشخص الباحث عن المساعدة حتى يمكنه أن يقرر هو ما يمكن أن يعمل هو .

وبذلك فإن هذا التعريف يقرر حرية الفرد في الاختيار لنفسه ، وواجب المرشد أن يسهل على الفرد مهمة اتخاذ القرار والاستكشاف الحذر للموقف المشكل من وجهة نظره هو ، أى الفرد الباحث عن المساعدة. فالإرشاد إذن كما يراه دافيز (١٩٩٣) لا يختص فقط بإيجاد حلا لمشكلة ما ، لكن له مقصدا آخر هو محاولة مساعدة الناس أن يكتسبوا شعورا جيدا عن أنفسهم . وهو شبيه في ذلك بمصطلح المساعدة كما يستخدم إيجان (Egan ، ١٩٨٢) في نموذج الذي اقترحه للتعامل مع المشكلة ، حيث يهتم اهتماما خاصا بتوفير الفرصة للناس أن يساعوا أنفسهم .

وتؤكد وجهة نظر سترب Strupp (١٩٨٦) عن مفهوم المساعدة حرية الفرد الباحث عن المساعدة في الاختيار ، فهو ينظر إلى المساعدة باعتبارها عملية تربوية تختص بالتعلم (فهي تختص بمحو تعلم أنماط سلوكية ضارة وإعادة تعلم سلوكيات جديدة)، وقد تأخذ أشكالا مختلفة. وقد تظهر مخرجاتها كمتغيرات في المعارف ، أو الشعور ، أو السلوك (أو خليط من نوع ما من الثلاثة) (ص ١٢٤) . ويعطى سترب تعريفا شيقا للتعلم وهو : أن التعلم يحدث عندما يزداد عدد الاختيارات المتوفرة للفرد . فإذا نجح التعاون بين مقدم المساعدة والعملاء، فإن العملاء يتعلمون أساليب عملية . فيكون لديهم «درجات

أكثر من الحرية ، في حياتهم كلما تفتحت أمامهم الاختيارات واستفادوا بها .

ويمكن النظر إلى كل مقابلة بين مُقدم المساعدة والعمل كأنها بمثابة فرصة لمساعدة العميل للوصول إلى اختيارات أكثر في حياته . إنها عملية تفتح أمام العميل مزيدا من الأبواب وتخلصه من ما يكبله من قيود .

وفي التحليل النهائي قد ينظر إلى الإرشاد باعتباره تفاعلا إنسانيا في المقام الأول وعلى أنه يرتبط بإقامة علاقة إنسانية، والأهم من ذلك أن نرى هذه العلاقة في محاولتنا تعريف إرشاد أسر الأطفال غير العاديين، باعتبارها تمثل عملية تعلم (اكتساب الفهم أو للمهارات) التي عن طريقها يتحقق النمو الشخصي كهدف نهائي .

الإرشاد نشاط يتعلق بمساعدة الآخرين :

يعتبر الإرشاد بصفة عامة أحد المهن التي تقدم المساعدة ، مثله في ذلك مثل الخدمة الاجتماعية ، والطب النفسي، وعلم النفس (سواء كان اكلينيكيًا أو مدرسيًا): وكلها تختص بإقامة وتوجيه علاقات المساعدة ، ولا شك أن مهمة تقديم المساعدة عن طريق أى من هذه المجالات تستلزم تدريباً رسمياً يقوم على دراسة نظرية، إلا أن تقديم المساعدة قد لا يقتصر على هؤلاء المتخصصين ، كما سبق أن ذكرنا في المقدمة ، بل قد يتعداهم إلى غيرهم من الناس .

ذكر برامر Brammer في مقال له بعنوان «من هم مقدمو المساعدة» (١٩٧٧، ص ٣٠٣ - ٣٠٨) أن هناك تيارين متعارضين يسودان ميدان الخدمات الخاصة بمساعدة الآخرين . تؤكد احدي

وجهات النظر هذه أن المساعدة قد أصبحت من المهن المتخصصة وأنها يجب أن تقوم على أسس علمية وبخاصة تلك التي تتصل بعلم السلوك . وتشير وجهة النظر الأخرى إلى أن المساعدة وظيفية إنسانية وأن مهارات المساعدة أصبحت في حيازة عدد ضخم من أفراد المجتمع . وقد تبنى برامر (Brammer ١٩٧٧) وجهة النظر الثانية . وهو يؤكد على أنه ، في سياق علاقة المساعدة، يمكن لأقل الناس تدريباً أن يقوم بالإرشاد شريطة أن يحقق نتائج مرضية مع أسر الأطفال غير العاديين . ولكي تتحقق هذه النتائج المرضية، هناك أمور يجب إيفائها .

بينما يؤكد بعض الكتاب على أهمية التدريب المهني المتخصص للمرشد ، فانهم لا يقللون من أهمية خصائص المرشد الشخصية . فيعرف ديموس وجرانت (Demos & Grant ، ١٩٧٣ ، ص ١ -) الإرشاد باعتباره علاقة بين فرد يبحث عن مساعدة وآخر مُعد إعداداً مهنيًا لتقديم هذه المساعدة . ولكي يتحقق شرط الإعداد المهني للشخص القائم بتقديم المساعدة فعليه أن يكون حائزاً على درجة علمية عالية أو مايعادلها ، وأن يكون مشغولاً بمهنة تتصل بخدمة الناس من حيث إسهامها في تحسين حياتهم ككائنات بشرية مثل الأطباء والمدرسين والاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين. إلا أنهما يضيفان أيضاً أن ما يميز مهنة ما هو إذعان ممارسيها لمجموعة من القواعد الأخلاقية، وأنه ليس من الضروري أن يكون فرد ما حائزاً على لقب «مرشد» لكي يكون مؤهلاً لأن يرشد ، لكنه يجب أن يكون من أفراد المهنة ويجب أن ينحصر إرشاده في نطاق كفاءته المهنية . ومن

الواضح أن شرط الكفاءة من الشروط الهامة ، لأنه يعنى أن على مقدم المساعدة لإسـر الأطفال غير العاديين أن يكون مدركا دائما لجوانب قوته وجوانب ضعفه ولا يحاول أبدا أن يقدم خدمات تفوق ما يتوفر لديه من وسائل ، أو تفوق امكانياته أو مستوى خبرته .

ويؤكد نورتن Norton (١٩٧٦ ، ص ص - ٢٠٠ - ٢٠٥) على الخصائص الشخصية للمرشد فيقول ، أن المرشد يجب أن يكون لطيفا ، ذا ثراء ذهنى ، وممن يهتمون بالآخرين ، لكنه يجب أيضا أن يكون حازما ، واسع المعرفة ، ملما بما يمكن وما يجب عمله لمساعدة أسرة الطفل غير العادى . وهذا الاعتراف بأن يكون المرشد على درجة عالية من المعرفة والخبرة من الشروط الثابتة وغير المختلف عليها ، إلا أن المعرفة وحدها قد لا تكفى ما لم تآزرها قدرة خاصة على تطوير هذه المعرفة لتحقيق الهدف المرتبط بها ، وهو هنا تحقيق مساعدة فعالة من خلال علاقة ناجحة .

ويصور كارل روجرز Rogers (١٩٦١ ، ص ص ٥٠ - ٥٥) علاقة المساعدة الناجحة بقدر كبير من الوضوح وذلك عن طريق ما يمكن أن تنتجه شخصية المرشد من انطباعات عند العميل ، فعلاقة المساعدة الناجحة هى التى يشعر فيها العميل بأن المرشد شخص جدير بالثقة ويمكن الاعتماد عليه ، وأنه يبدو طبيعيا فى احترامه وتقبله للآخرين دون تكلف أو تظاهر . فإذا ما تحققت هذه الانطباعات فى نفس العميل يمكنه بسهولة أن يسمح للمرشد بالولوج فى عالم مشاعره ومعانيه الشخصية وأن يرى هذه المعانى والمشاعر كما يراها العميل .

وستعزى كل إشارة إلى الإرشاد أو العملية الإرشادية فى هذا

الكتاب ، من الآن فصاعدا ، إلى تلك الخدمة التي يقدمها شخص ذو معرفة متخصصة ذات علاقة باهتمامات الوالدين وفي حدود ما يتصل بعمل هذا الشخص، ويجب أن تكون تلك الخدمة دائما في نطاق كفاءته . ولأن الإرشاد وتقديم المساعدة يرتبطان ارتباطا وثيقا فسيستخدمان في هذا الكتاب كمترادين .

تعريف إرشاد أسر الأطفال غير العاديين :

ذكرنا فيما سبق عددا من تعريفات الإرشاد . إلا أن هذه التعريفات تنطبق على الإرشاد بصفة عامة. ومن المناسب الآن تعريف الإرشاد في مجال أسر الأطفال غير العاديين حتى يمكن إقامة الحدود التي يمارس في نطاقها الإرشاد في هذا المجال . وبذلك يمكن لمقدم المساعدة أن يصبح مدركا لتلك الاعتبارات الهامة، حتى قبل الدخول في العلاقة . ويعرف ستيفارت إرشاد أسر الأطفال غير العاديين كالآتي :

« الإرشاد علاقة مساعدة بين أخصائي مدرب ووالدي طفل غير عادي، يعملون للوصول إلى فهم أفضل لاهتماماتهم ، ومشاكلهم ، ومشاعرهم الخاصة ، وهو عملية تعليمية تركز على استثارة وتشجيع النمو الشخصي الذي عن طريقه يساعد المرشد الوالدين لاكتساب وتنمية واستخدام مهارات واتجاهات ضرورية للوصول إلى حل مُرض لمشاكلهم أو اهتماماتهم . ويساعد الإرشاد الوالدين على أن يصبحوا ذوي فعالية تامة لخدمة طفلهم وعلى أن يقدروا قيمة العيش المنسجم كأعضاء في وحدة أسرية مكتملة التوافق » (ستيفارت Stewart ، ١٩٧٨ ، ص ٢١ - ٢٢) .

هذا التعريف يحتوي على عدد من الخصائص المميزة والمعبر عنها

إما صراحة أو تضمينا ، وهذه الخصائص هي :

(أ) أن الإرشاد هو «علاقة مساعدة» بإخصائى لديه مهارات وكفاءات معينة . (ب) أن المرشد يحاول مساعدة الوالدين فى التعرف على المشكلة التى تشغلهم ، كما أنه يساعدهم أيضا على فهم هذه المشكلة . (ج) أن التعلم أو التغير فى السلوك ضرورى للوصول إلى توافق مرض أو إلى حل للمشكلة . (د) أن اكتساب وتنمية واستخدام مهارات مناسبة للتعامل مع المشكلة يمكن أن يؤدي إلى قدر أعظم من الثقة بالنفس . (هـ) أن ميلاد طفل معاق له تأثير على الأسرة بأكملها وأن أى تعريف لإرشاد أسر الأطفال غير العاديين يجب أن يبرز هذا الاعتبار الهام . (و) أنه بينما يمثل العمل مع الوالدين ركنا أساسيا فى علاقة المساعدة ، إلا أن هذا لا يستبعد ، بأى حال من الأحوال ، الطفل غير العادى أو يقلل من شأنه ، بل على العكس ، يجب أن تثبت الأساليب الفعالة التى تستخدم لمساعدة الوالدين فائدتها لطفلها غير العادى . (ز) أن هناك وجه شبه بين معنى مصطلح الفعالية ومصطلح «تحقيق الذات» الذى أشار إليه ابراهام مازلوا (Maslow ، ١٩٧٠ ، ص ١٦٢) ، ويعرف باعتباره إطلاق تلك القدرات الكامنة التى يكون لدى الفرد إمكانية تحقيقها . وتتضمن هذه النظرة الإنسانية أن الوالدين يستطيعان ممارسة ما لديهما من إمكانية للتعلم والتغير وأنهما يعتمدان فى نمائهما المستمر على امكانياتهما الخاصة ومصادرهما الكامنة .

إن الهدف الرئيسى هو مساعدة أسر الأطفال غير العاديين على أن تستثمر أكبر قدر من قدراتها وامكانياتها ، ويرتبط مفهوم تحقيق الذات ارتباطا وثيقا بأى وظيفة من الوظائف التى تختص بالمساعدة . لأنه

عملية دينامية تتصل بالتكيف والنمو والتغير . وتتضمن الفصول القادمة وصفا كاملا للعملية الإرشادية وكيف يمكن لمقدم المساعدة أن يعمل على تحقيق ما ذكرناه من أهداف لعملية المساعدة .

المُرشد النفسى لأسر الأطفال غير العاديين

يركز هذا القسم على الخصائص الشخصية والمهارات التى يحتاجها مقدمو المساعدة لإقامة علاقة مشاركة فعالة مع عملائهم، حتى يمكنهم استطلاع ما يؤرق هؤلاء العملاء من مشاكل . ونبدأ بعرض بعض الصفات العامة التى تقوم عليها عملية المساعدة بأكملها ، قبل أن نتناول بالتفصيل مهارات معينة . ثم نختم بعرض المقابلة الأولى بين مقدم المساعدة والأسر .

هناك عددا من الصفات أو الخصائص التى تعتبر أساسية للعملية الإرشادية . وقد تأكدت هذه الخصائص فى كتابات روجرز (١٩٥٩) الرائدة والتى كان لها أثر بالغ فى الإرشاد من بعده. وقد أشار روجرز إلى هذه الصفات باعتبارها اتجاهات ، مشيرا بذلك إلى طبيعتها العامة التى تصطبغ بها نظرة مقدمو المساعدة المهرة نحو من يعملون معهم . أما الطريقة التى تؤثر بها هذه الخصائص على عملية المساعدة فهى معقدة وتختلف من حالة إلى أخرى . وقد جادل روجرز أنه إذا أظهر مقدم المساعدة هذه الخصائص ، وأدركها الشخص طالب المساعدة ، فقد يتغير هذا الشخص بأسلوب يفيد.

ولا شك أن هذه الخصائص أساسية فى العمل مع الأسر، وهى فى حد ذاتها توفر لنا الأساس العملى للأسلوب الذى علينا أن نتصرف وفقا

له فى سياق عملية المساعدة، بغض النظر عن النظرية المعينة التى تتبناها . وفيما يلى وصفا لكل اتجاه من هذه الاتجاهات على التوالى . ورغم أن مناقشة كل اتجاه ستكون على حدة، إلا أنها ترتبط بعضها ببعض الآخر فى الممارسة العملية للإرشاد .

الميل إلى مخالطة وحب الآخرين :

إن إحدى الخصائص الأساسية لمقدم المساعدة الناجح هو أن يكون محبا للناس . ولا يكفى أن يكون حبه للناس فى الظاهر من سلوكه، بل أن يكون المرشد على بصيرة وشجاعة لكى يسأل نفسه ما إذا كان حبه للناس حبا أصيلا ولا يخشى ما قد يكتشفه عن حقيقة مشاعره . ولما كان الإرشاد من المهن التى تختص بمساعدة الآخرين والعمل معهم ، لذا يجب أن تكون رغبة المرشد فى المساعدة نابعة من روعه وفعله مثلما تعبر عنها كلماته . وقد أكد كولمان Colman (١٩٦٩) على أن الاهتمام بشيء ما خارج النفس من أكثر الخبرات الإنسانية إرضاء وتحقيقا للذات . فيجب أن تتوفر لدى مقدم المساعدة الرغبة الأكيدة للعناية والاهتمام بالآخرين ومساعدتهم على أن يجدوا معنى ورضاء فى حياتهم .

تقبل واحترام الآخرين والثقة بهم :

ويرتكز هذا الاتجاه على الاتجاه السابق . فإذا اتصف مقدم المساعدة بحبه للآخرين فإنه سيتقبلهم ، والتقبل يتطلب احتراما للعميل كشخص له قيمة فى ذاته . ويعبر روجرز عن هذا المكون الشخصى بوصفه بأنه «تقدير إيجابى غير مشروط» . وهى فكرة معقدة إلى حد ما وتشير إلى امتناع مقدم المساعدة عن إصدار أحكام على عملائه ، وأن

تكون أفكاره عنهم ايجابية دون فرض أية شروط مهما كانت مشاكلهم أو مكانتهم أو قيمهم أو أى خصائص شخصية أخرى . ويصف روجرز التقبل كالاتى :

« أعنى بالتقبل تقدير حار للعميل كشخص له قيمة ذاتية غير مشروطة - بغض النظر عن أحواله أو سلوكه أو مشاعره ، وهذا يعنى احترامه وحبه كشخص فى ذاته، والاعتراف بحقه لأن تكون له مشاعره الخاصة بطريقته الخاصة، وهذا يعنى أيضا تقبلا واحتراما لاتجاهاته الحالية، بغض النظر عما إذا كانت سلبية أو ايجابية، وبأن اهتمام بما إذا كانت تتعارض مع اتجاهات أخرى كان قد اعتنقها فى الماضى» روجرز Rogers (١٩٦١، ص ٣٤).

واتجاه التقبل هام طوال جلسة الإرشاد ، لكن تكون له أهميته الخاصة خلال المرحلة الأولى منها لأنه يعكس رغبة فى المساعدة لا فى التحكم، وتقبل المرشد وفهمه لنفسه متطلب سابق لتقبله العميل ولا شك أن المرشد هو شخص فى المقام الأول ، وقد يتعارض دوره كمرشد مع رؤيته لنفسه كشخص . فقد يكون المرشد مقتنعا تماما أنه يجب أن يتقبل العميل ويفهمه ، لكنه يشعر بحاجة إلى أن يتصرف بالأسلوب الذى اعتاد عليه والذى تهيؤه له شخصيته . عندئذ قد تتعارض الأدوار التى على المرشد القيام بها . فإذا لم يتطابق إدراك العميل للمرشد مع حاجة الأخير لأن يكون متفهما ومتقبلا ومع مفهومه عن ذاته فسوف تضطرب العلاقة بالنسبة لكليهما . لكن إذا كان المرشد راعيا فى ، وقادرا على أن يتقبل ما يقوله العميل فيما يتصل بالعلاقة الإرشادية فقد يبدأ المرشد فى أن يرى نفسه كما يراه العميل .

وهناك الكثير من الأسباب التي تدعو إلى احترام مقدم المساعدة لعملائه . فقد يشعر المرشد أو المرشدة بأن الآباء والأمهات يولونهم ميزة خاصة بثقتهم فيهم وسعيهم إليهم في طلب المساعدة ، والسماح له أو لها بالمشاركة في حياتهم لفترة قد تطول أو تقصر ، وقد سبقت الإشارة إلى أن طلب المساعدة من الأمور التي ليس من السهل الإقدام عليها للأسباب التي ذكرناها . فلا أقل من أن نحترم في هؤلاء الذين يسعون إلينا هذه الشجاعة والرغبة في مساعدة أنفسهم .

ويتضمن احترام المرشد لعملائه معاملتهم بأسلوب يليق بأدبيتهم وذلك بجعلهم في بؤرة اهتمامه طوال وجودهم معه . كما يتضمن احترام العميل السماح له أو لها أن يتحدثوا بحرية ، وأن نستمع لما يقولوه ونقدره حتى ولو كنا لا نوافق على ما يقال ، وأن نستخدم كل ما لدينا من معرفة ومهارات لتقديم كل ما نستطيع من مساعدة ، مع مراعاة أن الاحترام لا يعنى أن نأخذ نور الآباء والأمهات أو أن ننكر عليهم دورهم في عملية التغيير .

والنقطة الأخيرة والهامة هي أن احترام الأسر التي نعمل معها يفترض ألا نفكر فيهم باعتبارهم أقل جدارة من أسر أخرى بسبب ما لديهم من مشاكل ، أو أنهم قد أصبحوا أكثر عجزاً من الآخرين بسبب مشكلاتهم ، وألا نغفيمهم من مسئولياتهم في حل ما يمرون به من صعوبات أو من دورهم في التوافق لها . إن أسر الأطفال غير العاديين أقوى وأقدر مما نظن . فمثلاً ، أم تعيش في فقر مدقع ، وبلا زوج ، وبطفلين كفيفين وثالث مصاب بالسرطان ، وهي تدير حياتها بلا تزمز أو شكوى ، ليس هذا فقط ، بل وتعطى للآخرين ، حتى هؤلاء ممن هم أكثر

حظا منها . إن احترام هذه المرأة، بل وكل الأمهات فى مثل موقفها ، سيرفع من شأن مقدمة المساعدة وسيزيد هؤلاء الأمهات قوة .

والواقع أن الاهتمام باتجاه الاحترام لا يرجع فقط إلى التأكيد على القيم الإنسانية ، ولكن يستند على الاعتقاد بأن له عدد من الوظائف الهامة فى تسهيل عملية المساعدة ، إذا ما أدركه العملاء . أولا ، فهو يساعد فى التخفيف من الشعور بالإهانة التى غالبا ما ينطوى عليه طلب المساعدة ، وثانيا ، يسهل تنمية علاقة عمل فعالة بين مقدم المساعدة والوالدين . وأخيرا ، له قيمة علاجية فى حد ذاته . فإذا استطاع مقدم المساعدة أن يظهر ما للوالدين من أهمية وقيمة ومقدرة فإن الاحتمال الأكبر أنهما سيعتقدان فى اتصافهما بهذه الصفات . وهذا فى حد ذاته سيعزز دافعيتهما وكذلك قدرتهما على مواجهة فعالة لمشاكلهما .

وقد لا يكون من السهل ممارسة اتجاه الاحترام ، بل قد يكون فى منتهى الصعوبة، ومع ذلك فإن الافتراض بأن الآباء أو الأمهات سيئين ، وليس لديهم القدرات لمساعدة أطفالهم ، يجعل من المستحيل مشاركتهم مشاركة فعالة فى حل المشكلة ، بل وأكثر من ذلك ، سيزيد الموقف سوءا . وهذا يقلل من مكانتهم وتقديرهم لنواتهم، وبذلك يقلل من قدرتهم على مساعدة أنفسهم .

وترتبط الثقة ارتباطا وثيقا بالتقبل . إلا أنها أكثر تجريدا . وتعبر الثقة عن نفسها من خلال الاطمئنان إلى شخص آخر . وقد أشار منسون Munson (١٩٧١، ص ١٣١) إلى أهمية الثقة فى العلاقة الإرشادية فى عبارته الآتية :

« يجب أن تكون ثقة المرشد فى الآخرين مكونا أساسيا فى

شخصيته . فإذا تعذر عليه الثقة بالآخرين فى حياته الخاصة ، فمن الصعب تحويل هذا الاقتدار الى الثقة من خارج العلاقة الإرشادية إلى داخل هذه العلاقة. هذا الشعور بالثقة ، إذن شىء يجب على المرشد أن يمارسه هو نفسه حتى يستطيع الشخص الآخر أن يشترك ويستجيب بحرية فى عملية التواصل».

التعاطف أو المشاركة الوجدانية :

وتشير هذه الخاصية إلى محاولة عامة من جانب المرشد أو مقدم المساعدة أن يفهم العالم من وجهة نظر عملائه . والنوع الحاص من الفهم الذى يعرفه العاملون فى مجال إرشاد أسر الأطفال غير العاديين هو المشاركة الوجدانية ، والتي غالبا ما توصف بأنها القدرة على أن يضع الفرد نفسه فى مكان وظروف الشخص الآخر ويفهم احتياجاته ومشاعره . وفى كل مراحل عملية المساعدة ، يجب أن يحاول مقدم المساعدة أن يرى الموقف من خلال عملائه. ويجب هنا التأكيد على كلمة «يحاول» ، لأن من المستحيل، فى الواقع، أن نفهم تماما العالم الداخلى للآخرين (أى أفكارهم ومخاوفهم وتوقعاتهم) مهما كانت عمق معرفتنا لهم. ومع ذلك، من الممكن استنتاج صورة تقريبية لما يستخدمونه من نماذج فكرية . ويرى برامر Brammer (١٩٧٣) أن المشاركة الوجدانية هى الطريق الرئيسى لفهم طالبي المساعدة وتمكينهم من أن يصبحوا مفهومين، وإن إدراك الاتجاهات والمشاعر وأساليب النظر إلى الأمور بين المرشد والعميل، كل هذا يمثل جزءا مكتملا لفهم تعاطفى . ومن الواضح أن الفهم والمشاركة الوجدانية يقتريان فى معناهما اقترابا وثيقا . وفى كلا الحالتين ، يشارك المرشد مشاعر من يرشده ، أو

بمعنى آخر «يشعر معه». والقاعدة أننا عندما نشعر بالمشاركة الوجدانية نحو شخص آخر ، فإننا نوحى إليه برسالة بسيطة ومع ذلك فهي ذات معنى ، فنحن فى حقيقة الأمر كما لو كنا نقول له : «أنا أفهم»، وليس «أنا أشعر بالأسى لك». إن الشعور بالتأسى يتضمن أننا قد نشعر بسيادتنا وحسن حفظنا بطريقة أو بأخرى ، ولا تحتاج أسر الأطفال غير المعادين ولا يريدون منا أن نشعر بالتأسى لهم ، وكل ما تحتاجه هذه الأسر هو أن نفهمهم وأن يفهمونا ، والتعاطف هو العامل ذو الدلالة الذى يمكن للوالدين من أن يوضحوا ويغيروا (إذا دعت الضرورة) النماذج التى يفكرون وفقا لها .

ويستطيع مقدم أو مقدمة المساعدة ، بعد اكتشاف النموذج الذى يفكر الوالدان وفقا له ، أن يحاول تقييم كفاءة هذا النموذج . ولو أن هذا يتضمن احترام هذا النموذج (أى احترام أفكار الوالدين) واستخدامه كأساس لما سيجرى بين مقدم المساعدة والوالدين من تفاعل ومناقشات، ويجب أن ترتبط هذه المناقشات بمقارنة تصور الوالدين للمشكلة بتصور مقدم أو مقدمة المساعدة لنفس المشكلة. ولا يتضمن هذا بالضرورة موافقة مقدم المساعدة على ما يراه الأب أو الأم ، ولا يعنى أيضا أن أى من الوالدين أو مقدم المساعدة على صواب أو على خطأ فيما يراه كل منهم . فقد يكون كلاهما على صواب أو على خطأ، لكن الأهم من هذا ، أن وجهات نظرهم مختلفة وهذه الاختلافات هى التى ستفتح طرقا للاستكشاف والتوضيح والتغيير . فلابد من رؤية النماذج أو الأبنية الفكرية المختلفة بوضوح قبل أن نتمكن من مقارنتها واختبارها .

وإتوضيح ما سبق ، تصورت أم ابنها المريض بضمور في العضلات على أنه مشاغب وصعب ، واعتقدت أن سلوكه هذا كان نتيجة مباشرة لمرضه. وباستكشاف مقدمة المساعدة لهذا النموذج الذي تشكلت وفقا له أفكار الأم عن ابنها وجدت أن سلوك هذا الطفل كان صعبا في مواقف معينة ، وذلك عند التعامل مع المتخصصين في المستشفى أو عندما كان على الأم أن تباشر تنفيذ تعليمات الطبيب بالمنزل كجزء من العلاج . ونتيجة لهذه الملاحظات وملاحظات أخرى ، صاغت مقدمة المساعدة فرضا بديلا لفرض الأم السابق ذكره وهو أن الطفل كان يقاوم تركيز أمه على مرضه ونواحي عجزه ، وإظهارها للقليل من الحنان، وذلك في سياق محاولاتها المستميتة كي توقف تقدم المرض . ويلطف ، شاركت مقدمة المساعدة هذا النموذج الجديد مع الأم ، والتبس الأمر على الأم في البداية ، إلا أنها حاولت أن تختبر هذا الفرض . وعندما فعلت هذا حققت تقدما ملحوظا في سلوك ابنها وفي العلاقة بينهما. وقد أنجزت هذا بأن اعارت ابنها انتباها كشخص، وبدأت تنصت إليه باهتمام كلما أراد أن يتحدث إليها ، وحاولت أن تفهم مشاعره وتحترم ما قاله . وهي بذلك أصبحت تشعر بالراحة وعادت الابتسامة إليها ولم تعد تنسى أن تظهر عطفها لابنها كلما سنحت الفرصة .

الوفاق :

يصف شرتزر وستون (Shertzer & Stone ، ١٩٦٨ ، ص ٣٤٨) الوفاق باعتباره حالة أساسية لعلاقة صريحة وغير مشروطة بين المرشد ومن يوجه إليهم الإرشاد . فهو رباط يتميز بالرغبة في النزوع

إلى الاستجابة والاهتمام الإنسانى الحساس . وهو ينشأ ويستمر من خلال رغبة المرشد الأصلية فى العمل مع العميل وفى تقبله له بون تصنع أو إجبار . وينوه وينز Weiner (١٩٧٥) بخطر التصنع فى ملاحظته أن :

«من السهل على المريض أن يكتشف التصنع والافتعال فى سلوك المعالج. فالمعالج الذى عادة ما يبدو جادا ثم يقرر أن مريضه يحتاج أن يرى فيه شيئا من الود، ويرغم نفسه على الابتسام ، فإنه يبدو على غير حقيقته . فالابتسامة المفتعلة التى سيكتشفها المريض فى الحال ، تحمل شهادة واضحة على عدم إخلاص المعالج ، وليس الود والتعاطف. ويكون الود ذا معنى فقط عندما يعبر عنه فى غير تصنع أو افتعال . وبالمثل ، فإن المعالج الذى يحاول أن يحسن تواصله مع مريضه بالحدث إليه بلغته الدارجة أو لهجته المحلية، قد لا يستطيع أن يكون على سجيته ، وسيبدو عليه التصنع والافتعال».

إن إقامة وفاق بين المرشد والعميل أمر حيوى لنجاح أى علاقة مساعدة . وتزداد أهميتها أثناء جلسة الإرشاد المبدئية ، إذ قد لا يكون المرشد أو العميل أو كلاهما متأكدا من توقعات أحدهما لدور الآخر . وإن اقامة واستمرار علاقة تتميز بالتعاون والانسجام والطمأنينة والثقة والفهم تبدو ممكنة وسهلة التحقيق ، إلا أن الوفاق يتعدى مجرد التحية الودودة والمحاولة السطحية لجعل أسرة الطفل تشعر بالراحة والطمأنينة. ويقول شرتز وستون (١٩٦٨) إن الوفاق كم مجرد غير محسوس يتميز بشعور سار متبادل بين فردين وبالثقة والتعاون والإخلاص والرغبة . إلا أن كل هذه الخصائص من الصعب غرسها

بالتدريس أو التوجيه .

الأصالة - الصراحة - الأمانة :

إن الشخص الأصيل هو من يتطابق مظهره مع مخبره ، فلا تفاوت بين ما يقوله وما يشعر به ، وتتفق أفعاله الظاهرة مع مشاعره الداخلية. وهو لا يبدو جافا يوما ودودا في اليوم التالي ، يقول فقط ما يعنى ويفعل فقط ما هو مريح وطبيعى بالنسبة له . ويمكن للكثير من العملاء أن يكتشفوا التفاوت بين ما يقوله مقدم المساعدة وما يفكر فيه ، وقد يرى القارئ بعض التشابه بين هذه السمة الشخصية وسمة الوفاق. فإذا كان الوفاق شعور سار متبادل بين فردين ، فإن الأصالة هي السمة التي قد ينتج عنها هذا الشعور . ولا يمكن للأصالة أو الصراحة أو الأمانة أن تكون سمات عارضة تظهر أحيانا وتختفى أحيانا أخرى، بل يجب أن تكون جزءا متميزا من الشخصية الكلية للفرد . وقد أشار بنجامين Benjamin (١٩٧٤، ص ٥١) إلى أنه على مقدم المساعدة أن يدع جانبا أى قناع أو واجهة زائفة أو «أداة مهنية» أخرى من شأنها أن تقيم حواجز بينه وبين من يقوم بمقابلته، وأكثر من هذا ، عليه أن يميز حضوره في المقابلة التي يقدم فيها المساعدة بأسلوب غاية في الانفتاح حتى يتسنى للعميل أن يجده بسهولة ، ومن خلاله يزداد العميل اقترابا من نفسه ومن الآخرين .

قسمة الأصالة ، إذن ، وثيقة الصلة باستعداد الفرد لتلقى الخبرات على اختلاف أنواعها، لكي يدركها بدقة ويعرف ما تعنيه حقيقة ، دون أن يشوهها بدفاعاته أو تحيزاته ومشاكله الشخصية . وتستمد الأصالة أهميتها كخاصية أساسية في عملية المساعدة من تلك الحقيقة ، أن أحد

أهداف المساعدة الرئيسية هو أن تتمكن من الاستكشاف الكامل والحدز للمشاكل والقضايا التي تواجهها أسر الأطفال غير العاديين حتى نمكنهم من الوصول إلى أفكار واضحة قد تضاعف من قدرتهم على التكيف .

فعلى مقدم أو مقدمة المساعدة أن يحاول أن يدرك بوضوح ما يقصده الوالدين من معنى ما يقولانه ، دون أن يفترض القائم بالمقابلة معان أقرب لما لديه هو أو هي من أبنية فكرية ، وأبعد عن ما يقصده الوالدان . فلكي تكون أصيلا عليك أن ترى مشاكل الوالدين بوضوح ، دون إنكار لها أو التقليل من أهميتها ، مهما بدت بعيدة عن خبراتك الشخصية أو غير متصلة بها .

وتتضمن الأصالة أيضا الأمانة والصراحة . وهذا يعني اهتمامنا الأصيل بالأسرة ومشاكلها ، حتى نكون بحق جديرين بثقة هؤلاء الناس . وهذا يتضمن قول الصدق وعدم تضليل الوالدين ، وأن نفعل كل ما نقوله . وتعنى أيضا الاعتراف بالجهل وبالأخطاء إذا وقعنا فيها . وتعنى أن نكون مع الوالدين من أجل ما لديهم هم من أغراض لا من أجل إرضاء نوافعنا وتطلعاتنا إلى المكانة وتقدير الذات . فلكي تكون العلاقة الإرشادية مفيدة وذات فعالية ، يجب أن يثق الوالدان ثقة كاملة في مقدم أو مقدمة المساعدة . ويجب أن ينمو لديهم الاعتقاد بأن السبب الوحيد لاهتمام مقدم المساعدة هو من أجل فائدة وخدمة الأسرة .

وشعور العميل بالأمان والاستقرار الشخصى وثيق الصلة بالصراحة . فإذا كان المرشد يشعر بالأمان فسيقلب عليه أن يكون على سجيته في العلاقة الإرشادية . ويمكن للكثير من العملاء أن يكتشفوا

التفاوت بين ما يقوله مقدم المساعدة وما يفكر فيه ، وبالتالي قد يصنفوه بسمة الزيف والافتقار إلى الصراحة .

السلوك الأخلاقي :

إن ممارسة الأخلاقيات المهنية من أهم مسئوليات وواجبات المرشد. ولأن عمل المرشد في هذا السياق يتصل بمساعدة أسر الأطفال غير العاديين وغالبا ما يقضون إليه بمعلومات غاية في السرية أو ذات طبيعة شخصية ، فإن مقدم المساعدة يجب أن يتصف باتجاه أخلاقي في كل ما يأتي به من تصرفات . ويعتقد شويبل Shwebel (١٩٥٥) أن السلوك الأخلاقي قد يحدث لأي سبب من الأسباب الآتية :

(أ) تصرف المرشد عن جهل .

(ب) ألا يكون المرشد قد تلقى تدريباً كافياً .

(ج) تصرف المرشد وفقاً لمصلحته الشخصية .. وفي ظل هذه الاحتمالات وغيرها ، فإن لأسرة الطفل غير العادي الحق في أن تتوقع أن يتصرف من يقوم بتقديم المساعدة دائماً بأسلوب أخلاقي .

ولتحديد ما إذا كان السلوك أخلاقياً أو غير أخلاقي ، فإن أي مهنة تحتاج إلى صياغة بعض الإرشادات والقواعد العامة لمساعدة من يقوم بممارستها في أنشطته اليومية . والمصدر الهام لهذه القواعد هو القانون الأخلاقي للمهنة .

وإلى أن يكون القانون الأخلاقي ذا معنى فلا يكفي فقط أن يعكس تلك القيم المتفق عليها في المهنة التي يمثلها ، بل يجب أن يعكس أيضاً قيم المجتمع الذي تخدمه هذه المهنة . فقبل أن تقرر جماعة ما قانوناً أخلاقياً ، يجب أولاً أن تبحث عن تلك القيم والمسئوليات العامة المتفق

عليها بالإجماع . وبعد العديد من المحاولات لتعريف القيم الأساسية ، نشرت الجمعية الأمريكية للتوجيه والإرشاد في أكتوبر ١٩٦١ ، ما تبنته من قواعد خلقية في هذا الصدد ، ولا شك أن هذه القواعد الخلقية يمكن أن تتخذ كمثال يحتذى به ، وفيما يلي بعض النقاط الرئيسية لهذا القانون الأخلاقي :

١ - إن الالتزام الأول للعضو هو احترام كرامة العميل الذي يعمل معه .

٢ - أن تبقى العلاقة الإرشادية والمعلومات الناتجة عنها سرية .

٣ - يجب إخبار العميل الموجه إليه الإرشاد بالأحوال التي قد يتلقى المساعدة الإرشادية في ظلها قبل دخوله في العلاقة الإرشادية أو اثباتها .

٤ - سوف يتفاوضي العضو عن بدء العلاقة الإرشادية أو سوف ينهيها عندما يعجز عن تقديم المساعدة المهنية للعميل سواء لافتقاره إلى الكفاءة أو لمعجز شخصي (ص ص ٢٠١ - ٢٠٩) .

وحديثا ، تم إصدار الميثاق الأخلاقي للمستفيدين بعلم النفس في مصر بالتعاون بين رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية والجمعية المصرية للدراسات النفسية (١٩٩٥) .

ورغم أن مجموعة القواعد الخلقية للمهنة ليس لها قوة قانونية ، إلا أنها تخدم هدفا محددا بتقديمها إرشادات عادة ما تمكن المنظمة من أن توقف العضو الذي يتجاوز هذه القواعد . ومع ذلك قد لا يكون القانون الأخلاقي دائما أداة طيعة لحسم ما يعترض العملية الإرشادية من مصاعب ، إذ أن معظم المشاكل الخلقية تختص بسلوك يصعب

تحديده من حيث كونه أخلاقيا أو غير أخلاقى . لذلك لابد أن يحاول مقدم المساعدة استخدام ذكائه فى حكمه على السلوك حتى يتمكن من الوصول إلى أفضل القرارات الممكنة .

وأحد المجالات الرئيسية ذات الأهمية الخلقية هو التزام المرشد بالتحفظ على سرية ما يفضى به إليه من معلومات . فإذا ما فقد المرشد ثقة عملائه بالتحدث عنهم إلى الغير بلا تحفظ ، فمن الصعب ، إن لم يكن من المستحيل ، أن يستعيد هذه الثقة . وسوف توجد مواقف عامة تصعب فيها تحديد ما هو سرى وما ليس سرى ، خاصة بالنسبة للمرشد المبتدئ . وقد اقترح سنايدر Schneider (١٩٦٣ ، ص ٢٥٢) أن التزام المرشد بالتحفظ على سرية ما يقال له يتفاوت وفقا لطبيعة المعلومات المعطاة والاثـر الذى يتركه الإفضاء بها إلى أى شخص آخر غير العميل . والمبدأ السائد بهذا الصدد هو أن المعلومات التى يعطيها لك العميل فى العلاقة الإرشادية تظل ملكا خاصا له حتى يسمح هو للآخرين باستخدامها .

مهارات أساسية

من الممكن التنبؤ بالمهارات الرئيسية التى يحتاجها المشتغلين فى المهن الخاصة بمساعدة الآخرين من معرفتنا بالاتجاهات التى يجب أن تكون فى مخزونهم السلوكى من احترام وأصالة وتعاطف وصدق وأمانة وميلا تلقائيا لمشاركة من يقدمون اليهم المساعدة . وتتصل المهارات التى سيأتى وصفها بأول وأهم مراحل المساعدة : تكوين علاقة جيدة بين مقدم المساعدة والوالدين ، والاستكشاف المبدئى للمشاكل المعروضة . ولو أن لهذه المهارات أهميتها فى سلوك مقدم أو مقدمة

المساعدة فى كل المراحل الأخرى .

الانتباه والإنصات باهتمام :

من المهارات الأساسية للمرشد الناجح تركيز الانتباه ، والاهتمام
النام فى تواصله مع العميل سواء كان هذا التواصل لفظيا أو غير
لفظي، والأداة ذات القيمة فى هذا السياق هى «الإنصات». وذكرونا
بنجامين (١٩٧٤، ص ٤٤) بأن الإنصات عمل إرادى يحتاج إلى مجهود
اذ أنه لا يأتى تلقائيا إلا فى جزء يسير منه . وتجدر الإشارة أيضا إلى
أن الانصات قريب الصلة بالتقبل والفهم لأنه يوحى للعميل بأن المرشد
يشاركه اهتماماته . وقد أشار نيكلس وستيفنز Nichols & Ste-
vens (١٩٥٧، ص ص ٥٩ - ٦١) إلى أن الاعتراف بالحاجة إلى
الانصات ترجع إلى ما يقرب من أربعة آلاف عاما ، عندما كان براهوتب
أحد فراعنة مصر يلقي بتعليماته على المسؤولين فى دوائه كالاتى : «إن
المسئول يجب أن ينصت إلى حجج عملائه، ويجب أن ينصت بصبر وبلا
ضيق أو ضغينة، لأن طالب الخدمة يريد الانتباه لما يقوله حتى بعد أن
يتحقق ما أتى من أجله». فحقيقة الأمر أن الإنصات من أهم أدوات
المرشد ، وهو عملية ايجابية لا سلبية تتمثل فى إدراك المرشد لما يقوله
عميله ويشعر به .

وقد ذكر برامر Brammer (١٩٧٣) التوجيهات التالية فى حديثه
عن سلوك الانتباه فى علاقته بالانصات :

- ١ - ركز نظرك على من تقوم بمساعدته أثناء حديثه إليك .
- ٢ - حافظ على وضع مسترخ وطبيعى فى جلستك لتدل على رغبتك
فى مشاركة من أمامك .

٣ - استخدم إيماءات طبيعية لتوصيل ما تقصده من رسائل .
٤ - استخدم عبارات لفظية لها صلة بتلك التي يستخدمها عميلك دون مقاطعات أو أسئلة أو الدخول في موضوعات جديدة (ص ص ٨٣ - ٨٤).

ويمدنا دافيز كيث Davis Kieth (١٩٧٧) بعشرة إرشادات للإنصات الفعال، وهي كالآتي: (لاحظ التشابه بين الخطوتين الأولى والعاشر).

١ - توقف عن الحديث : إنك لا تستطيع أن تنصت إذا كنت تتحدث.
٢ - اجعل مُحَدِّثك على سجيته : ساعده على أن يتحدث بحرية ، وذلك بتهيئة بيئة يسودها التسامح .

٣ - إظهار للمتحدث أنك ترغب في الإنصات: فلتعكس تصرفاتك. رغبتك في الإنصات، لا تقرأ بريدك أثناء حديث من تنصت إليه ، وانصت لتفهم لا لتعارض .

٤ - أزل العوامل المشتتة للانتباه : لا ترتب أوراقك ، ولا تنقر بأصابعك على المكتب ، وقد تغلق باب مكتبك إذا رأيت أن الغرفة تكون أكثر هدوءاً .

٥ - تعاطف مع المتحدث : حاول أن ترى وجهة نظر الشخص خر.

٦ - كن صبوراً : لا تقاطع المتحدث ، واسمح له بوقت كاف للتعبير عن نفسه . لا تسرع إلى الباب إذا سمعت طرقاً ، لا تغادر مُحَدِّثك .

٧ - اضبط أعصابك : إن الشخص الغضوب يأخذ من الكلمات لانيها السيئة.

٨ - تساهل في الجدل والنقد : لا تجادل ، حتى لو كسبت الجدل
فأنت خاسر، إن النقد والجدل يضع الناس في مركز المدافعين عن
أنفسهم ، وقد يفضيهم هذا .
٩ - وجه أسئلة : وهذا يشجع المتحدث ويؤكد له أنك تصغي إليه .
كما أن الأسئلة تساعد في توضيح بعض النقاط .

١٠ - توقف عن الحديث : ما فعلته في البداية تعيده في نهاية لقائك،
لأن كل الإرشادات الأخرى تعتمد على هذه الخطوة . فلا يمكنك أن
تنصت بانتباه بينما تتحدث . إن لنا أذنين واسانا واحدا ، وهذا يذكرنا
بأن علينا أن ننصت أكثر مما نتحدث . وبحثا الإنصات إلى أذنين ،
واحدة للمعنى والأخرى للشعور . إن صناع القرار الذين لا ينصتون لا
تتوفر لديهم المعلومات الكافية لعمل قرارات صائبة .

التواصل غير اللفظي :

« التواصل اللفظي أكلوبة، إن التواصل الحقيقي يتعدى الكلمات »
قال هذه العبارة فريدريك بيرلز Fredrick Perls أحد علماء النفس
الجشطلت . وبالمثل ، قال الكاتب الفرنسي فكتور هيجو : «عندما
تتحدث إليك امرأة استمع إلى ما تقوله بعينيها» كان فكتور هيجو
يتحدث آنئذ عما يعرف في يومنا هذا بالتواصل غير اللفظي .

حظيت اللغة الجسدية ، وهي جزء هام من التواصل غير اللفظي ،
بقدر كبير من الاهتمام الشعبي والأكاديمي . وكتب دافيز Davis
(١٩٧٧ ، ص - ٣٨٣) أن هناك دليلا يستند إلى دراسات على أن اللغة
الجسدية مكمل هام للتواصل اللفظي في معظم أرجاء العالم . ويمكن
لهذا الشكل من الحديث أن يكون بليغا في إمكانياته للتأكيد على ما

يتحدث به الفرد من كلمات ، والحقيقة الأخرى التى لا تقل أهمية عن سابقتها هى أنه من خلال القنوات اللافظية ، غالبا ما يتمكن الناس من أن يوصلوا مشاعر تتعارض مع الكلمات التى يستخدمونها ، فعندما يتحدث الناس ، فإن الكلمات التى ينطقونها هى جزء فقط من مجهودهم فى التواصل ، أما وضع الجسم والقامة وتعبيرات الوجه وطريقة الكلام ، فكلها تكمل ما يريد المتكلم التعبير عنه .

وضع الجسم والقامة :

ويعطى الوضع الذى يأخذه جسم المتحدث وكذلك قامته معلومات معينة عنه . فلكى تبدو منتبها للشخص الذى يتحدث إليك لابد أن يكون وضعك الجسدى فى الاتجاه العام لهذا الشخص ، عادة بزاوية قدرها من ٤٥ إلى ٩٠ درجة ، وذلك بخلاف مواجهته تماما وجها لوجه ، وتكمل الصورة التى يوحى بها وضع الجسم بالوضع الذى تكون فيه القامة وهو وضع الاستقامة مع الميل قليلا إلى الأمام بينما كلا القدمين على الأرض. وقد نستطيع أن ننتبه إذا ما اضطلعنا إلى الخلف ، لكن هذا الوضع لا يوحى للأخر بالتقبل .

تعبيرات الوجه :

يمكن معرفة الكثير عن شخص ما من تعبيرات وجهه ، فالأساليب المختلفة التى يستخدمها الناس فى الابتسام أو تعطيل الجبين تمدنا بمعلومات عن أفكارهم ، ومشاعرهم ، واهتماماتهم، ويرد أفعالهم. فبمكتنا أن نكتشف فى التو واللحظة تردد الشخص الذى نتحدث إليه ، أو ما إذا كان لديه سؤال يود أن يوجهه إلينا ، أو دهشته ، أو ما إذا كان سعيدا أو حزينا أو قلنا . وعادة ما ينتبه الناس فى تواصلهم

وتفاعلهم بعضهم مع بعض إلى تلك التعبيرات الوجهية للحصول على هذه المعلومات.

طريقة الكلام :

والمصدر الأخير للمعلومات عن الأشخاص الذين نتحدث إليهم هو ليس فقط ما يقولون ، بل والطريقة التي يتحدثون بها . فسرعة الكلام ، وأسلوب الاستجابة ، والطلاقة ، وطبيعة الصوت كل هذا يمكن أن يشير إلى ما إذا كان الشخص يعير المتحدث انتباها . وقد كتب نيكولس وستيفن Nichols & Steven (١٩٥٧) «أن لطيفة صوت الشخص ونبرته، والطريقة التي يتوقف بها بين الكلمات ، واللغمة التي تتساق بها الكلمات من فمه والصفات المميزة لنطقه : وسرعة نطقه للكلمات ... لكل هذه الأشياء معان خاصة إلى جانب ما يحاول الفرد توصيله بالكلمات فقط .» (ص ص - ٥٩ - ٦١) . وهما يوردان مثالا ممتازا باستخدام كلمة بسيطة هي «أوه» "Oh" والتي لا تعني شيئا يذكر عندما نراها في شكلها المطبوع . لكن في الشكل المنطوق ، فإن كلمة «أوه» يمكن أن تكتسب معان عديدة . فوفقا للطريقة التي تنطق بها ، يمكن أن تعني كلمة «أوه» : «لقد أدهشتني» : أو «لقد وقعت في خطأ» : أو «إنك تؤلمني» أو «إن ما تقوله يسعدني جدا» : أو «أنا أشعر بالملل» : أو «أنا معجب جدا» : أو «أنا أفهم» : أو «أنا لا أفهم» .

وكما يمكنك أن تلاحظ من المثال السابق ، أن الرسائل اللفظية التي نلتقاها كمستمعين يمكن أن تعزز أو تعدل ، وأحيانا حتى تعارض الكلمات التي يتحدث بها المتكلم . وفي أحيان معينة يكون للجزء غير اللفظي من التواصل الذي يتلقاه المستمع أهمية تفوق أهمية الجزء

اللفظى . فمثلا ، المرشد الذى يستطيع أن يلاحظ ما تعكسه عواطف العميل من تعبيرات وجهية هو فى مركز أحسن يمكنه من أن يوجه المقابلة الوجهة المناسبة .

ويقترح هاكنى ونائ Hackney & Nye (١٩٧٣ ص - ٢٤) أن التواصل غير اللفظى قد يساعد المرشد فى تفسير صمت العميل ، فبملاحظة العميل يستطيع المرشد أن يجمع بعض الاشارات عما يدور بخلده ، فقد يكون العميل فى وضع استرخاء ، وقد تكون عيناه مثبتتان على شيء ما دون تركيز ، فعادة ما يعنى التحديق المركز إما أن العميل مستغرق فى التفكير فى شيء ما ، أو أنه يتأمل فكرة جديدة أو أنه يتجول مع أفكاره دون هدف . وقد يكون العميل متوتر ، يبدو عصبيا ، ينتقل بنظره من شيء إلى آخر متجنباً التواصل بالعين ، وهذا قد يعنى أنه يحاول أن يتجنب موضوعا معينا أو فكرة معينة . وفى الواقع أن كثيرا مما يتشأ بين المرشد وعملائه سيعتمد على الجوانب غير اللفظية فى العلاقة .

وقد ذكر جونسون Johnson (١٩٧٣ ، ص ص - ١٠٣ - ١٠٤) دراسة توضح أن المحتوى اللفظى للمحادثة بين شخصين لا يحمل أكثر من ٣٥٪ فى المائة من المعنى الاجتماعى للموقف ، بينما تسهم الرسائل غير اللفظية أكثر من ٦٥٪ فى المائة من هذا المعنى . وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن اتقان التواصل غير اللفظى قد يكون أكثر أهمية فى التواصل الفعال مع الآخرين، لذلك يجب أن يكون لدى مقدم المساعدة معرفة عملية بالتواصل غير اللفظى حتى يمكنه أن يستقبل الرسائل التى تأتيه من عميله من خلال هذه القنوات إذ يعتبر ركننا أساسيا فى تشكيل فهمنا لشخص آخر .

تشجيع العميل على الكلام :

قبل أن يتمكن المرشد من الاستماع، لابد من إتاحة الفرصة للعميل أن يتكلم . لذلك ، تعتبر مهمة تشجيع العميل على الكلام مهارة حيوية لمقدم المساعدة . وتتضمن هذه المهارة تشجيع العميل أن يبدأ ، وأن يواصل حديثه . وهذا لا يمثل مشكلة مع بعض الأسر فقد يكونوا محبين للكلام بطبيعتهم أو للتودد للآخرين ، أو قد تكون مشاكلهم من الإلحاح لدرجة يساعدكم الحديث عنها على التخفيف منها .

وعموما ، فإن مجرد الانتباه والاستماع بحرص بأسلوب يوحى بالخصائص الرئيسية التي تم وصفها سابقا ويوفر الظروف التي تجعل العملاء يشعرون بالراحة ويستطيعون في الحديث . ولو أنهم سيظلون يراقبون استجابات مقدم أو مقدمة المساعدة من سلوكها العام ، والتي قد تتضمن استجابات لفظية مثل «نعم» ، أو غير اللفظية مثل الإيماء بالرأس .

ومادة ما تبدأ العملية بسؤال مثل «ما الذي جاء بك إلى هنا؟» أو «كيف الحال» ، ويتتابع مثل هذه الأسئلة يتمكن الوالدان من أن يكتشفوا مشكلاتهم بأسلوب مفهوم وبلا مجهود اضافي . ويفيد هذا النوع من الأسئلة «المفتوح النهاية» في ابتداء الحديث واستمراره وفي استشارة التفاعل لأنه لا يحدد إجابات العميل . فسؤال مثل «كيف حال ابنك / ابنتك؟» يتيح فرصة إجابة أكثر استفاضة ، من أن نسأل مثلا «هل ابنك / ابنتك بخير؟» والذي تتطلب إجابته «نعم» أو «لا» . وبما أننا نهدف إلى استكشاف المنظور الذي يرى الوالدين مشكلاتهم من خلاله ، لذلك كلما أكثر المرشد من الأسئلة مفتوحة النهاية كلما قلت حاجته إلى أن يحدد

محتوى أو اتجاه المناقشات ، فالأسئلة المفلقة النهاية ترمى إلى الحصول على معلومات أو توضيح نقاط معينة ، إلا أن الإكثار من هذا النوع من الأسئلة يوحى بالتسلط ، وهذا لا يتفق مع نوع العلاقة التى يسعى المرشد أن يقيمها مع عملائه وهى علاقة المشاركة .

وتتضمن الطرق الأخرى للتشجيع على الحديث استخدام عبارات معينة أو السكوت لفترة وجيزة ، فمثلا عبارة مثل «إنك تبدو أحسن هذا الأسبوع» ، قد يكون لها نفس أثر السؤال فى استدراك استجابة العميل، والتى قد تتحدد تماما فى محتواها وماتستغرقه من وقت بواسطة الوالدين . ويكون لعبارات التعاطف بالذات أثر فعال. ويسمح السكوت والتوقف عن قول أى شئ للوالدين أن يواصلوا الحديث إذا أرادوا ، لذلك يمكن أن يكون لهذا الأسلوب ، وهو غير موجه ، فعاليتها فى تشجيع العميل على مواصلة الحديث . إلا أن الإقراط فى استخدامه أو إساءة استخدامه قد تضر ، خاصة إذا كان الموقف غير مألوف للوالدين ويتطلب بعض التوجيه .

ومن المواقف الصعبة التى قد يتعرض لها مقدم المساعدة ، هو موقفه عندما يجد نفسه عاجزا عن أن يجعل العميل يتوقف عن الحديث ، أو عندما يتحدث العميل بلا هدف . ويمكن التعامل مع مثل هذه المواقف باستخدام الأسئلة كوسيلة للتوجيه، إلا أنه قد يكون من المناسب فى الحالات الشديدة من هذا النوع أن يركز المرشد على هذا السلوك نفسه باعتبارها مشكلة من مشكلات الوالدين . فقد يكون الوالدين واعين بهذا النقص فى مواقف مختلفة ولكن لم تتح لهم الفرصة لمواجهته. ومن ناحية أخرى، قد لا يكون الأب أو الأم سبق أن قابل أحدا على قدر كاف

من التعاطف أو الشجاعة حتى يصارحهم بأن هذا السلوك هو مشكلة في حد ذاته. ولكن يجب أن نكون على علم تام بأن هذا يتطلب مهارة فائقة وحرص شديد .

ومن المواقف الأكثر شيوعا أن نجد شخصا مترد أو عازفا عزوفا تاما عن الحديث . وقد يحدث هذا لعدة أسباب . فقد يعزى امتناع العميل عن الكلام إلى القلق أو الشك في موقف المساعدة أو عدم الألفة بالحديث عن مسائل حميمة إلى نفسه عن حياته . وعلى المرشد في هذه الحالة أن يكون صبوراً ويحاول أن يطمئن العميل حتى يتمكن من أن يتحكم في سرمة ومحتوى ما يقوله ، وعليه أن يعترف بأنه ليس من السهل دائما الحديث عن مشكلة صعبة ، وقد يتعرض أيضا للحديث عن ضرورة السرية التامة لما يقوله العميل . ويجب تجنب الضغط على العميل لأن هذا يسيء إلى الموقف إلى أبعد مدى. إن أخذ الأمر ببساطة يوحى بأن المرشد من الممكن الثقة به بالقدر الذي قد يسمح للعميل أن يبدأ الحديث .

وعادة ما يكون الحزن الشديد سببا للتريد ، ويمكن لمقدم المساعدة أن يتناول الموقف بالتعرف على عمق مشاعر الوالدين وإتاحة الفرصة له لمشاركتها إذا أمكنهما ذلك . وقد تستثير إشارة سريعة إلى ما قد يكون لدى الوالدين من مشاعر ، رغبتهم في الحديث ، أو على الأقل مساعدتهم على إظهار مشاعرهم مباشرة . وقد يؤدي تعليق متعاطف مثل «إنك تبسو حزينا جدا» بالشخص إلى أن يبكي وبذلك يتيح له المرشد التخفيف من مشاعر خزنه . إن مجرد الجلوس مع العملاء أو لمسهم بلطف عادة ما يكون كفيلا بأن يعبروا عن مشاعرهم لفظيا أو غير ذلك .

وأكثر المواقف صعوبة هو عندما يكون العميل شديد الاكتئاب أو مضطربا ولا يستطيع أن يجد الكلمات التي يعبر بها عن نفسه أو حتى الرغبة في الحديث . ولا توجد إجابات بسيطة لمثل هذه المواقف ، اللهم إلا الصبر واحترام العميل . ومن الممكن محاولة تشجيع العميل على الكلام بالاستعانة بكل الأساليب التي ذكرناها سابقا ، بما في ذلك توجيه الأسئلة، إلا أن هذا قد يؤدي بالعميل إلى إعطاء ردود مقتضبة ومن الممكن أن تنتهي إلى ما يشبه التحقيق . ومن الممكن أيضا أن تنتهي إلى نتيجة غير محمودة فقد يوحى أسلوب التدخل هذا للعميل أن المرشد لا يتقبله ، وأبعد من ذلك قد يعزز هذا الأسلوب صورة سلبية للذات لدى العميل ، إن الخبرة بهذه المواقف تؤدي بالمرشد إلى أن يجلس في هدوء ولا يستجيب إلا بدعوى من العميل . إن الجلوس مع والدين في مثل هذه الحالة لمدة نصف ساعة أو أكثر ، بدون حديث ، وهم يمرون بالآزمة من الممكن أن يراها فيما بعد كخبرة معززة ، أو منحة ذات قيمة .

إظهار التعاطف :

التعاطف من الخصائص الرئيسية في الإرشاد لأنه الأساس الذي ترتكز عليه عملية استكشاف الأطر التي يستخدمها الوالدان في توقع الأحداث ومن ثم تكوين صورة للعالم من وجهة نظرهما . ولكي يكون الإرشاد فعالا لابد للمرشد أن يظهر هذا التعاطف للوالدين . ويتم ذلك بأسلوب شامل يستخدم فيه مقدم المساعدة كل مهارات الإنصات والاستماع مع إتاحة الفرصة للوالدين أن يتحدثا . والأسلوب المباشر والأكثر تحديدا هو أن نقول شيئا يدل على أننا نفهم ما يقال

لنا، لكن قد يلجأ المرشد إلى طريقة أكثر فعالية وهي أن يظهر للمتحدث فهمه بأن يصف للوالدين أفكارهما ومشاعرهما . وعادة ما يتم هذا بأن يعيد المرشد صياغة ما قاله الوالدان بأسلوبه هو ، وبذلك يعيد ما قالانه بصورة مختلفة . وطريقة أخرى هي أن تعلق علي سلوك الوالدين غير اللفظي ، مثلا ، « إنك تبدو قلقا أو على وشك البكاء ، أو مرتبكا .. عندما قلت لك ذلك ».

والمهارة التي نحتاجها هنا هي أن نقول عبارة مختصرة ودقيقة تحيط تماما بما كان يقوله المتكلم ، أو يفكر فيه ، أو يشعر به . وليس من الضروري أن نتعجل في قول هذه العبارات ، بل يجب أن يعكس ما يقوله المرشد لغة الوالدين وأسلوب ونغمة حديثهما ، بل والأهم من ذلك ، حالتهم المزاجية أيضا . فلهذه العبارات أثر قوى ، وإذا لم يُساء استخدامها ستخدم عددا من الأغراض . فهي تقدم أوضح دليل على أن مقدم المساعدة يستمع باهتمام وحرص وهي ، لذلك ، تدل على احترام مقدم المساعدة للعميل ، وعلى أصالته ، وبالطبع ، على تعاطفه . وهي أيضا تدل على أن مقدم المساعدة شخص من الممكن الثقة به في فهم المشكلة والإسهام في حلها أو التخفيف من آثارها ، وبذلك فهذه العبارات تدعم وتقوى من علاقة الوالدين بمقدم المساعدة . وهذا بدوره يحسن التواصل بينهم ويسهم بذلك في نفع عملية المساعدة إلى الأمام . ويتوقف التعاطف على الاستماع بحرص شديد ، لكن حتى لو توفر ذلك ، فليس من السهل أن يكون المرشد على صواب في كل الأحوال، فقد يخطئ أحيانا . وباختصار، كلما ازدادت دقة العبارات التي يستخدمها المرشد ، كلما ازدادت فعاليتها كمقشر إلى الاستماع والفهم

من جانب المرشد ويكون لها آثار بعيدة المدى على الوالدين في مساعدتهم على أن يتقبلا ويوضحا موقفهما .

وحتى عندما تكون تلك التعليقات التعاطفية غير دقيقة ، فإنها تفيد في توفير الوسائل التي عن طريقها يستطيع مقدم المساعدة أن يختبر فهمه لما قد قيل . فقد لا تكون الكلمات الصادرة عن الوالدين أو سلوكهما (أي لغتهما غير اللفظية) على درجة كافية من الوضوح ، أو قد لا يتفق سلوكهما غير اللفظي مع ما يقولانه ، أو ببساطة قد لا يفهمهما مقدم المساعدة . في مثل هذه الحالات ، فإن مبادأة المتحدث بلمحة تعاطفية ستسمح له أو لها أن يعود فيكرر ما قاله مرة أخرى أو ما أبداه من سلوك لكي يؤكد ما قد يكون المرشد قد فهمه أو قد ينفيه .

الاستكشاف الأساس للمشكلة :

تتصل كل المهارات التي تحدثنا عنها حتى الآن بعملية استكشاف الأبنية الفكرية التي يكونها الوالدين والتي تساعد على الدخول في علاقة آمنة يجدا فيها فرصة للحديث بينما يشجعان على ذلك في جو محفوف بالتعاطف . إلا أن هناك بعض النقاط الأساسية التي يجب أن تراعى .

من المهم ألا يحاول مقدم المساعدة التسرع في البحث عن حل للمشكلة عند هذه المرحلة . وكما ذكرنا فيما سبق ، أن الاستكشاف مفيد في حد ذاته إذ يوفر المساندة ويتيح الفرصة لمتلقي المساعدة أن يشاركوا شخص آخر في النظر إلى مشاكلهم . وهذه الخطوة هامة وأساسية قبل إرساء الأهداف والبحث عن الحلول .

ومع ذلك نجد أن التفكير في الحلول للمشاكل أو سماعها يكاد يكون

ميلا تلقائيا لدى أغلب الناس سواء المحترفين منهم وغير المحترفين ، ومن المألوف أن نرى الطلاب فى بداية تدريبهم على الإرشاد يحاولون تقديم اقتراحات بالحلول للمشاكل التى يعرضها عليهم الأشخاص المكلف هؤلاء الطلاب بالاستماع إلى مشاكلهم بمجرد مقابلتهم لأول مرة. ويبدو أننا نجد أنفسنا مندفعين فى هذا الاتجاه بالفطرة رغم أننا لا نعرف الشخص الذى نقابله ، أو ما يحيطه من ظروف . وعلى أية حال، إذا كان الأمر بهذه السهولة ، ما كان بهذا الشخص حاجة إلى أن يلجأ إلى شخص آخر لمساعدته بل كان قد وجد حلا لمشكلته بنفسه . وتزداد هذه الضغوط بين المتخصصين المتبئين لاتجاه الخير (انظر الفصل الثالث) فى ممارستهم للإرشاد .

والأكثر من ذلك، أن المشاكل التى نتعامل معها، والتى تتصل بالتكيف لأشكال متعددة من الإعاقات، ليس لها حولا سهلة. لا يمكننا ، مثلا ، أن نزيل آلام أب أو أم يريا طفلهما عاجزا عن المشى، أو غير قادر على اللحاق بالمستوى التحصيلى العام فى صفة. ومع ذلك ، فإنك تستطيع أن تستمع إليهما باحترام، وتتيح لهما فرصة التعبير عن مشاعرهما، دون أن تحاول أن تخلصهما تماما منها. وهذا ، فى حد ذاته، قد يكون ذا فائدة كبيرة لهما وأدى لتقديرهما. وقد يعطى سلوك مقدم المساعدة أيضا نموذجا للوالدين يمكنهما من التعامل مع هذه المشاعر بأسلوب يساعدهما على مساندة أطفالهما . ومع أننا نحاول أن نجد حولا، إلا أننا يجب ألا نشعر فى محاولتنا هذه بالعجز عندما تبو لنا هذه الحلول غير ممكنة التحقق فى المدى القريب .

وعلىنا ألا ننسى هؤلاء الأسر من شعور باعتبار الذات خاثل

عملية الاستكشاف ، فيجب أن يشاركوا مشاركة كلية ، ويصلوا هم بأنفسهم إلى حلول ويزدادوا استبصارا بمشاكلهم ، فإذا حققوا ذلك ، ازداد شعورهم بالكفاءة وأصبحوا أقدر على التكيف.

وهناك نقطة هامة، وهو الترتيب الذى تسير وفقا له عملية الاستكشاف . فقد يميل المتخصص إلى التركيز على التقييم ، إلا أن من المهم فى هذا السياق أن نتبع ما يشير به العملاء . فهم أحرار فى أن ينتقلوا من قضية إلى أخرى ومن مشكلة إلى أخرى بالترتيب الذى يرونه .

ومع ذلك ، فعلى مقدم المساعدة أن يراعى الدقة وأن يكون منظما فى متابعته لعملية الاستكشاف ، حتى ولو لم يكن الترتيب محدداً ، وهذا يتضمن الإطار الذى سيتم من خلاله استكشاف كل جانب من جوانب المشكلة فى نوره ، هذا اذا لم يتحدث عنه الوالدان تلقائيا . وتختلف المشاكل إلى حد بعيد من أسرة إلى أخرى. ومع ذلك من الممكن أن نذكر هذه الجوانب التى ستدور حولها عملية استكشاف المشكلة ، وهى كالآتى: الإعاقة ، المتخصصون الآخرون الذين لجأ اليهم الوالدان لطلب المساعدة ، الطفل ، الأب نفسه أو الأم، الإخوة والأخوات، الناس الآخرين ممن يهتم بهم الوالدان (مثلا: الجد والجدة)، الحياة اليومية، فلسفة الوالدين ، فإذا لم يذكر الوالدان نواحى معينة، فعلى مقدم أو مقدمة المساعدة ذكرها باختصار بأسلوب لا يوحى للوالدين بالحرج . ويجب أيضا أن يتجنب مقدم المساعدة الضغط على الوالدين لكى يناقشوا موضوعات معينة قد يكون من الصعب عليهما مناقشتها، فقد تكون صادمة لهما أو تحمل خبرات غير سارة.

وعند إثارة موضوع معين ، يجب على مقدم أو مقدمة المساعدة أن يشرح ويتفاوض فيما هو بصدده ، فمن غير المناسب أن نبدأ في الحديث في موضوع معين نون أن نقدم سببا لذلك ، وبدون أن نحصل على موافقة العميل . فمثلا ، توجيه سؤال مثل : «كيف تسير علاقتك الزوجية؟» ، ليس هو الأسلوب الأمثل لكي نبدأ استكشافا عاما لموقف الأسرة وقد يكون من الأفضل أن نقول «أحيانا ما يكون الوالدان في مثل هذه المواقف على قدر من الحزن حتى أنهما قد لا يساند أحدهما الآخر، فهل لى أن أسالك ماذا تفعل ؟» . وقد يكون الأنسب أن تسأل الوالدين ما إذا كنت تستطيع أن تستكشف الجوانب المختلفة للمشكلة .

قد يبدأ الاستكشاف بأسلوب مفتوح حتى لا توحى بصعوبات أو باتجاهات معينة. ومع ذلك، يجب أن نستكشف كل مشكلة باكبر قدر من الوضوح، وقد يساعدك أن تتذكر هذه الأسئلة :

- (١) ما هي الطبيعة العامة للمشكلة ؟
- (٢) ما هي أعراضها بالتحديد ؟
- (٣) متى بدأت ؟
- (٤) ما هي الظروف التي أحاطت بظهورها؟
- (٥) متى تحدث؟
- (٦) متى وفي أى سياق تحدث ؟
- (٧) متى وأين تختفى ؟
- (٨) هل هناك شيء معين يؤدي إلى ظهورها؟
- (٩) ما هي نتائج حدوثها ؟
- (١٠) من هم الأشخاص المرتبطين بالمشكلة؟ .

(١١) ما هورد الفعل لدى هؤلاء المرتبطين بالمشكلة؟

(١٢) فيما يفكرون وما هو شعور كل منهم نحو المشكلة ؟

(١٣) كيف يشعرون أنفسهم ؟

(١٤) كيف يشعرون تجاه بعضهم البعض؟

(١٥) ما هي فروضهم عن أسباب المشكلة ؟

(١٦) ماذا حاولوا أن يفعلوا بشأنها ؟

(١٧) ما مدى نجاح محاولاتهم ؟

وهذا الاستكشاف قد يستغرق وقتاً ، وقد يستمر لعدة جلسات . فإذا كان السبب الأساسي للمساعدة هو توفير المساندة ، فلا داعى لأخذ الوقت فى الاعتبار ، فسيكون هذا الاستكشاف ، فى حد ذاته ، بغرض المساندة . ومع ذلك ، مثل أى شىء آخر فى العلاقة ، من المهم أن نناقش بوضوح ما سنفعله فى كل مرحلة وكى سيستغرق من الوقت ومن المقروض أن الإرشاد سيتم من خلال المناقشات فى سياق الجلسات ، وهذا صحيح حتى الآن إلى حد بعيد . إلا أن هناك طرقاً أخرى أكثر دقة . ويجب الإشارة هنا إلى أن العملاء لا يتوقفون عن التفكير بعد أن تنتهى المقابلة مع مقدم المساعدة . فإذا كانت المقابلة مثمرة ، فسيواصل العملاء التفكير فيما نوقش فى المقابلة أثناء الفترة الزمنية بين المقابلة والى تليها . ومن الممكن أن نطلب من الأسر ، لكن لا نفرض عليهم ، القيام بعمل ما بعد انتهاء الجلسة معهم . فمثلاً ، قد يسأل مقدم المساعدة عملائه أن يكتبوا بعض الكلمات القليلة ليصوروا فيها موضوعاً من الموضوعات التى تهمهم . فإذا كانت المشكلة خاصة بفكرة الشخص عن نفسه (وهو ما يعبر عنه فى

المصطلح النفسى بمفهوم الذات)، فقد يسأل مقدم المساعدة هذا الشخص أن يقوم بما يسميه كيلي (Kelly) (١٩٩٠) بالتخطيط الذاتى للشخصية Seif Characterization Sketch وهذا يتطلب منهم أن يصفوا أنفسهم فى صيغة الشخص الثالث أى كما يراهم أحد أصدقائهم المتعاطفين معهم . وبالمثل ، قد يسألهم مقدم المساعدة أن يكتبوا تخطيطا وصفيا عن رؤيتهم لطفلهم أو الزوج أو الزوجة .

وقد سُئِلت أم أن تكتب عما كانت تظنه عن شعور ابنها المصاب بفشل كلوى . وقد قامت بذلك باهتمام بالغ ، وناقشته بإسهاب مع مقدمة المساعدة فى الجلسة التالية . ووجدت الأم أن عملية الكتابة كانت مجزية فى حد ذاتها ، ولكنها استنتجت أيضا أشياء كثيرة من المناقشة . وشعرت بحاجتها إلى أن تقارن مشاعرها بمشاعر ابنها ، فسألته أن يكتب عن مشاعره نحو ما هو فيه . وبقراءة الأم لما كتب ابنها تحققت من أن ابنها لم يكن يشعر بالنعاسة بسبب خبرات مرضه بقدر ما تخيلت هى . وقد أسعدها ذلك ، إلا أن هذا قد أدى بهما إلى أن يتحسنا ، وعلمت الأم أن حزنها هى قد جعل تكيف ابنها للمرض أكثر صعوبة .

البيئة المادية للإرشاد :

يكتسب العميل أول انطباعاته عن الإرشاد من مصادر تتعدى مجرد سلوك مقدم المساعدة وأفعاله . فقد يتأثر اتجاه متلقى المساعدة بالبيئة التى يتم فيها الإرشاد ، فالبيئة المادية فى الواقع (والجو الذى يسودها) لها أثر هام فى تيسير إقامة العلاقة الإرشادية أو تعثرها . وقد أشار بنجامين Benjgamin (١٩٧٤ ، ص - ٣) إلى أن هدف مقدم المساعدة هو توفير الجو الذى يؤدى إلى استثارة أكبر قدر من التواصل

بينه وبين العميل . وبينما يترك الأمر فى النهاية لكل مرشد ليقرر أى نوع من البيئة يستشير أكبر قدر من التواصل ، يؤكد بنجامين على أهمية المكان .

المقابلة الأولى

لكى نوضح ماذكرناه فى هذا الفصل حتى الآن ، علينا أولا أن نركز على المقابلة الأولى بين مقدم المساعدة وأسرة الطفل غير العادى . وترتبط الاتجاهات الأساسية والمهارات الرئيسية ارتباطا وثيقا بهذه الجلسة الأولى ، حيث تتجه أهداف المرشد إلى إرساء العلاقة بينه وبين الأب أو الأم واستكشاف ما انتهى إليه تفكيرهم فى المشكلة . وهذا التفكير المبدئى فى المشكلة سيفيد ما سيأتى من مقابلات ، بما فى ذلك المقابلة الأولى ، حتى يمكن لمقدم المساعدة تكوين فكرة عما يحتمل حدوثه ثم الاستعداد له .

المكان :

من المهم التفكير فى المكان الذى سستم فيه المقابلة الأولى . وقد يفضل بعض المرشدين زيارة الأسرة فى محل إقامتها . وهم يرون أن لهذا الأسلوب مزاياه ، لأن الأسرة تكون فى البيئة التى يعيشون فيها ، وهذا قد يقلل من القلق ويشعرهم بأنهم أكثر تحكما فى الموقف ، ويجعلهم أكثر إرتياحا ، ويعفيهم من محاولة التكيف لمكان جديد بالنسبة لهم . إلا أن هذا الإجراء لا يخلو من مساوئ أيضا ، إذ أن المرشد سيجد نفسه أقل تحكما فى البيئة المادية للمكان (ترتيبات الجلوس ،

مثلاً) ، وقد لا يمكنه ضبط المشتتات ، مثل رنين الهاتف من حين لآخر ، أو التلّغاز . وحيث أن المقابلات عادة ما تتم في المؤسسات أو العيادات ، فنستفترض هذا الوضع هنا .

إن أهم مطلب في المكان الذي ستتم فيه المقابلة هو الخصوصية (شرترز وستون Shertzer & Stone ، ١٩٦٨) ويقول هذان المؤلفان في هذا الصدد «إذا كان لمتلقى المساعدة أو الإرشاد أن يشعر بالثقة ، فإن الشعور بالاطمئنان الذي تغرسه الخصوصية ليس في حاجة إلى زيادة التأكيد . فإن العملاء يرغبون ولهم الحق في ذلك ، في كل من الخصوصية السمعية والبصرية من الأقران والمدرسين والأشخاص الآخرين عندما ينخرطون في علاقة مساعدة» (ص - ٢٣٦) . ومن المستبعد أن يتحدث الوالدان عن مشاعرهما الحقيقية في مكان مزدحم سواء بالمتخصصين أو الطلبة تحت التدريب أو عملاء آخرون . ومن المهم تخصيص حجرة منعزلة وبعيدة عن المشتتات ، وإذا تحدثت إلى عميلك أثناء وجود شخص آخر أو إذا استجبت لمكالمة هاتفية واضطر العميل أن يتوقف عن الحديث ، كل هذه الظروف تقضى على ثقة العميل وتوحى له بأن المرشد لا يحترم وجوده ولا يعبأ بأهميته مشكلته ولا بأهميته كشخص .

وقد يراعى في الحجرة المثالية أن تكون مريحة في بساطة ، معتدلة السعة ، ومريحة الإضاءة . والأهم من ذلك أن تساعد ترتيبات الجلوس على التفاعل بين المشتركين في الحديث . فمثلاً ، أن تكون المقاعد مريحة ، ذات ارتفاع متماثل ، ومرتبّة بأسلوب طبيعي قدر الإمكان . فإذا حضر عدد من أفراد الأسرة ، فلهم أن يختاروا مكان جلوسهم ، ولو أن

عادة ما تقترب مثل هذه الجلسات من شكل الدائرة، أما في حالة مقابلة فرد واحد، فالوضع الأمثل أن تجلس بزاوية ٩٠ درجة تقريبا من العميل، على بعد متر ونصف منه . وهذا هو الوضع الطبيعي الذي عادة ما يختاره معظم الناس عندما يجلسون للحديث . وقد تفرض استراتيجية معينة أو أسلوب معين للإرشاد طريقة ترتيب الأثاث، وخاصة المقاعد. فمثلا، قد يتجنب المرشد المتبنى لأسلوب الإرشاد غير الموجه مركزا الجلوس يظهره في صدارة سلطوية كأن يكون وراء مكتبة مثلا مع وجود العميل مواجه لها مباشرة.

إن وجود المكتب بين مقدم المساعدة والعميل لا يفيد في الكثير من الأحوال ، وقد ينظر إليه باعتباره حائلا دون علاقة مفتوحة. فإذا اقتدته الضرورة ، فقد يكون المكتب في متناول مقدم المساعدة لكن إلى جانبه بعيدا عن العميل . كما أن استخدام المقاعد سهلة التحريك قد تكون مفيدة إذا ما أراد مقدم المساعدة أن يقترب للعميل لتهديئة غضبه أو للتخفيف من حزنه ، ويقترح لويس Lewis (١٩٧٠، ص - ١١٣) أن النصيحة الوحيدة التي يمكن تقديمها ، فيما يختص بأدق ترتيب للأثاث، هي أن يحاول المرشد المبتدئ أن يجرب عدة ترتيبات مختلفة ، وسيفضل في النهاية الترتيب الذي يشعر أنه أكثر راحة له والذي يبدو له أنه يحقق أكبر قدر من التواصل في نطاق نوع العلاقة الإرشادية الذي يأمل أن يقيمه مع عميله .

التخية :

من المهم إلقاء التخية لأنها تبديد القلق المبدئي والشكوك التي عادة ما توجد عندما يلتقي الناس لأول مرة . ولكي يتحقق ذلك ، يجب أولا

التواجد فى الموعد المحدد ، ثم تعدد الترحيب بالعملاء بحرارة . ودائما ما يتضمن هذا ، الوقوف ثم النظر إلى كل من الحاضرين بابتسامة رقيقة ، ثم ذكر اسم كل منهم ، والطريقة التى يتم بها ذلك هى المصافحة فى حالة الكبار ، أما اذا كان بين الحاضرين طفلا فيمكن التقدم إليه مباشرة ويفضل الانحناء إلى أسفل . ويجب ألا ننسى أن الأطفال عادة ما يملكهم القلق فى حضور الغرباء ، لذلك من المهم إشعارهم بالامان . ويجب ألا نهملهم وأن نشاركهم دائما فى الحديث .

واصطحاب أفراد الأسرة وتقديمهم إلى حجرة المقابلة يمثل جزءا من الترحيب بأفرادها . وهناك عددا من الطرق للقيام بذلك . فقد تأتى الأسرة أولا إلى قسم الاستقبال بالمؤسسة طالبين مقابلة الأخصائى أو الأخصائية ثم تقوم المختصة بالإخبار تليفونيا عن مجيئ الأسرة . هنا تترك الأخصائية مكتبها ، وهى الحجرة التى ستتم فيها المقابلة ، وتذهب لاصطحاب أفراد الأسرة . وبينما قد يمثل هذا الاجراء صعوبة ، خاصة فى المؤسسات أو العيادات المزخمة ، إلا أنه يترك انطباعا بالاحترام والاهتمام .

المقدمة :

تبدأ المرشدة بإعطاء اسمها للأسرة والإشارة إلى الدور الذى ستقوم به . فيجب ألا نفترض أن الأسر لديها هذه المعلومات . ومن المهم أيضا أن يتاح لأفراد الأسرة فرصة تقديم أنفسهم وأن يعبر مقدم المساعدة أهتماما لكل واحد منهم . وهذا يتم من خلال الاستماع الواعى وتذكر ما يقال . وحيث أنه من الأمور الدارجة ألا نتذكر أسماء الأفراد عند سماعها لأول مرة ، فيفضل ألا نتعجل وأن نستعيد كل اسم

فى ذاكرتنا أو نعيده جهرا بعد أن ينطق به صاحبه (مثلا : أهلا يا سيد أحمد).

المحادثة المبدئية :

تتيح المحادثة المبدئية ، مثل الأجزاء الأخرى من افتتاح المقابلة، فرصة للتقليل من القلق ، وهى بذلك تيسر ما سيتبع ذلك من حديث وتمهد لعلاقة فعالة . ومن جوانب ذلك أن تكون المرشدة واضحة فى توجيهها للأسرة ، مثلا ، عند سؤال أفراد الأسرة أن يتبعوك إلى الحجرة ، ثم السماح لهم أن يجلسوا مع الإشارة بوضوح أين يجلس كل منهم والهدف هو أن نقلل ما قد يكون لديهم من شكوك بالسماح لهم أن يجلسوا قبلك . والجانب الثانى أن تبدأ حديثا مختصرا لا يتصل بغرض اللقاء . فقد تسألى عن الرحلة التى قامت بها الأسرة مؤخرا ، أو تلتقى على الجو ، أو أى موضوع بشرط أن يتم ذلك بأسلوب طبيعى وتلقائى . والهدف من ذلك هو إعطاء المشتركين الفرصة حتى يتعود كل منهم لأسلوب محادثة الآخر ، اللفظى وغير اللفظى ، وللتمهيد لتكوين الانطباعات المبدئية نون أن يحول نونها خطورة الأمور التى سيأتى الحديث عنها . لذلك فالأفضل أن يكون محتوى المحادثة بعيدا عما سيناقش فيما بعد حتى لا يختلط به أو يتعارض معه . ومن الضرورى أن يتجاوب الحاضرون لحديث المرشدة ، وإلا فعليها أن تتابعهم إذا بدأوا يتحدثون عن مشاكلهم واهتماماتهم الخاصة .

الاستكشاف المبدئى للمشكلة :

إذا لم يذكر العميل السبب الذى أتى من أجله إلى المقابلة ، فعلى المرشد أن يتناول هذا الموضوع . وعادة ما يتم ذلك بتوجيه سؤال

مفتوح النهاية ، مثل ، «والآن، هل لديك أى شيء تريد مناقشته؟» أو «يا ترى إيه الطريقة اللى أقدر أساعدك بها؟» والسؤال بهذه الصورة المفتوحة يسمح للوالدين أن يستطردا فى عرض قصتهما بالطريقة التى تروق لهما، والترتيب الذى يختارانه. وقد يكون التشجيع ضرورى هنا إذا تردد الوالدان أو اذا أظهرنا ميلا للتقليل من أهمية مشاكلهما .

وبمجرد أن يبدأ العملاء فى الحديث ، أعتقد أن من الأفضل ألا نتدخل، بل نتركهم يتكلمون لأطول مدة يحتاجون إليها. وقد يتوقفون بعد عدة عبارات مقتضبة ، أو قد يستطردون فى الحديث عما مروا به من أحداث . وقد يكون من المهم التعليق على ما يقوله العملاء وتوضيح أجزاء مما يقدموه من معلومات أثناء حديثهم ، إلا أن ما يهمنا هنا هو المنظور الذى يرى الوالدان من خلاله ما مر بهما من أحداث . فإذا قل حديثهما ، فقد يكون من المناسب أن نزيد من الأسئلة المفتوحة وبغض النظر عما قد يحدث ، من المهم التركيز على ما يتحدث عنه الوالدان والطريقة التى يقدمان بها قصتهما . أما الانتباه المطلق ومهارات الاستماع النشط وتشجيع العملاء على الحديث والتعاطف وكل ما تحدثنا عنه سابقا فى مناقشتنا للاستكشاف ، كلها أمور أساسية وغاية فى الأهمية .

التعاقد المبدئى :

من المستحيل أن نصف على وجه التحديد ما سيحدث فى الخطوة التالية . فمقدم المساعدة يجب أن يكون يقظا لما يديه الوالدان من تعبيرات لفظية وغير لفظية، وأن يتابع ما يطلبانه . فقد يرى أحد المرشدين أن يستمر فى استكشاف تفاصيل كل ما يثيره الوالدان من

قضايا . لكن ليس هناك ما يمنع من صياغة تعاقد مع الوالدين بمجرد إعطائهما أول وصف للأمور التي تهمهما ، وفي حالة ما اذا كان مقدم المساعدة هو الذى رتب للمقابلة أى أنه دعى الوالدين للحضور ، فقد تتم فى هذه الحالة مناقشة التعاقد أولا قبل البدء فى الاستكشاف المبدئى لما يهم الوالدان.

ويتضمن التعاقد نوعا من التفاوض بين مقدم المساعدة والوالدين للوصول إلى اتفاق مفصل عما سيعملانه سويا ، بما فى ذلك موعد ومكان المقابلة التالية . وهذا يتصل أيضا بتعرف كل من الوالدين ومقدم المساعدة على توقعات الآخر كى يتفقا على الطريقة التى سيبدأون بها وكيفية استمرارها . وهذه الترتيبات ليست نهائية ، بل هى مؤقتة وسيعاد مناقشتها أكثر من مرة فيما بعد كلما حدثت تغيرات فى الموقف.

الإنهاء :

إذا كانت الأهداف الرئيسية هى توفير المساندة للمتلقين للمساعدة ، ولم تكن المشاكل بسيطة ، فلا يمكننا أن نتوقع من المقابلة الأولى أكثر من أنها تضع أساس للعلاقة بين مقدم المساعدة والأسرة ، مستكشفين ، على الأقل مبدئيا ، المشاكل التى عرضتها الأسرة ثم التفاوض حول ما سيقوم به كل طرف فى العلاقة، فإذا ما تم ذلك ، فإنه يرمى أسس علاقة مساندة ستستمر لوقت طويل . ومع ذلك ، فمن الصعب إنهاء المقابلة ويجب أن يتم ذلك بمهارة. لذلك ، من الأفضل أن نناقش بوضوح منذ البداية كم من الوقت ستستغرقه المقابلة، ونحاول الالتزام به.

ومن المهم ملاحظة الوقت دون أن نضطر إلى أن نتوقف فجأة ،
ولنتفادى ذلك ، علينا أن ننبه قبل انتهاء الوقت الذى حددنا بعشر دقائق
مثلا .

أسئلة للمناقشة :

١ - دافع عن تعريف أسرار الأطفال غير العاديين الذى اقترحه
سينوارت أو عارض هذا التعريف ، ما هى الإضافات التى قد تضيفها
أنت أو التغييرات التى ترى إدخالها عليه ؟ ولماذا ؟.

٢ - إن من الصعب تعريف الإرشاد . لماذا ؟ هل يمكنك التفكير فى
أسباب أخرى غير التى أوردها المؤلف ؟.

٣ - فكر فى إنشاء وصياغة تعريف آخر خاص بك للإرشاد . دافع
عن هذا التعريف من حيث غرضه ، ووضوحه وما تتوقع أن يأتى به من
نتائج .

٤ - ناقش العبارة الآتية : « من المتعارف عليه أن المرشد (بحكم
تعريف مصطلح الإرشاد) يخدم وظيفة فريدة ، لذلك يجب أن يحصل
المرشد على تدريب رسمى أو مهنى قبل إرشاد أسرار الأطفال غير
العاديين .

٥ - إن الإرشاد طريق لفهم أفضل للمشاكل وليس لحلها . ما هى
الأسباب التى يمكنك التفكير فيها لقبول أو رفض هذه العبارة ؟

٦ - هل يمكنك التفكير فى خصائص أخرى هامة للمرشد ، مثل
المرونة ، والتى كان يجب أن يشملها هذا الفصل ؟

٧ - إعط وصفا للمرشد المثالى فى كلمات من عندك .

٨ - تذكر شخصا ما قدم إليك مساعدة فى علاقتك به . ما هى تلك

الخصائص الفريدة التي يتصف بها هذا الفرد ؟ هل التغير في سلوكك (الوصول إلى حل للمشكلة) كان نتيجة لمهارات هذا الشخص ؟ كيف ؟ ولماذا ؟

٩ - نوقش في هذا الفصل ست خصائص للمرشد . رتب هذه الخصائص وفقاً لدرجة الأهمية . ثم اذكر ما يساند هذا الترتيب .
١٠ - ذكر فيما سبق أن كفاءة الفرد في أن يتعلم أن يفهم (فهماً حقيقياً) لا تكتسب بسهولة. إلى أي مدى توافق على هذه العبارة .
١١ - اذكر بعض الاستجابات اللفظية التي قد توحى بفهم متعاطف للعميل .

أ -
ب -
ج -
د -

١٢ - لا تكتسب مهارة الإنصات بالصدفة . هل يمكنك التفكير في طرق يمكن بواسطتها تحسين مهارات الإنصات ؟

١٣ - هناك دليل على أن تقبل الذات يرتبط ارتباطات وثيقة بتقبل الآخرين وأن الأفراد المتميزين بتقبل الذات هم عادة أكثر تقبلاً للآخرين. ماذا تتضمنه هذه العبارة؟ وما هي بعض الخصائص التي تميز الأفراد ذوي التقبل الذاتي ؟

١٤ - هل يمكن للوافق أن يكتسب أو ينمو أو أنه يأتي نتيجة قدرة الفرد على الشعور بالانتماء للآخرين وقدرته على أن يتعاطف معهم .

١٥ - قم بمقابلة مرشد ممارس لكي يخبرك عن عمل المرشد من وجهة نظره. ما هي الخصائص والاتجاهات التي يشعر أنها أكثر أهمية؟ لماذا ؟

الفصل الثالث

أطوار عملية المساعدة واستراتيجيات الإرشاد

تبدأ عملية المساعدة مع أول لقاء بين مقدم المساعدة ومتلقى المساعدة ، وتتبع خطوات منتظمة تبدأ بإقامة علاقة وعادة ما تنتهى بإنهاء هذه العلاقة. وبين هاتين الخطوتين يستغرق المرشد فى مساعدة العميل لى يعمق فهمه للمشكلة التى تؤرقه. وسنبدأ هذا الفصل بالحديث عن الأسباب التى قد تدفع الناس إلى طلب المساعدة ثم توضيح الأغراض الموضوعية المحددة للمساعدة. يلى ذلك تخطيطا عاما لعملية المساعدة وهو ما يشار إليه بالمراحل أو الأطوار . ويؤكد هذا الفصل أيضا على طبيعة العلاقة بين الأسر ومقدم المساعدة ، إذ أن نمط هذه العلاقة تمثل عنصرا أساسيا فى عملية المساعدة ثم نناقش بعض استراتيجيات الإرشاد .

يسمى الناس إلى الإرشاد لأسباب متعددة ، إلا أنهم قد يشتركون على الأقل فى ثلاث خصائص فيما بينهم :

١ - يشعر الشخص بنوع من عدم الرضا الشخصى . ولا يستطيع أن يسلك بطريقة ترضيه. لذلك يدرك أنه بحاجة إلى تغيير سلوكه نون معرفة كيف يتصرف لتحقيق ذلك .

٢ - يقبل الشخص على الإرشاد بقدر لا يستهان به من القلق والتردد . فهو لا يؤرقه فقط هذا الجانب فى حياته الذى لا يستطيع التعامل معه بكفاءة ، بل هو أيضا يتجه إلى عالم غريب ومجهول له ، هو مكتب المرشد أو المرشدة .

٣ - يتوقع الشخص الذى يسعى إلى الإرشاد أن المرشد قادر على مساعدته . ويحدوه أمل عند مواجهته للإرشاد بأن المرشد سيساعده على التعامل بشكل إيجابى مع مشكلته ، لكن بلا فكرة واضحة عما سيحدث . (لويس، Lewis ، ١٩٧٠، ص ٥٩ - ٦٠).

ومن الضروري أن يدرك مقدم المساعدة ما تنطوى عليه إقامة علاقة جديدة . وقد ذكر برامر (Brammer ، ١٩٧٣) الاعتباريات الآتية باعتبارها ذات أهمية خاصة:

- ١ - ليس من السهل على أى إنسان أن يتلقى مساعدة.
- ٢ - من الصعب الالتزام بمهمة التغيير .
- ٣ - من الصعب الخضوع لتأثير مقدم المساعدة إذ أن فى المساعدة تهديدا للمكانة ، وتكامل الشخصية ، والاستقلالية .
- ٤ - ليس من السهل أن تثق بفريق وتكون صريحا معه .
- ٥ - ليس من السهل أن يرى الفرد مشكلته بوضوح فى البداية .
- ٦ - أحيانا ما تبدو المشاكل ضخمة ومرفقة وعلى درجة من الغرابة قد تؤدي بالفرد إلى اخفائها عن الآخرين.

وقد تسعى أسر الأطفال غير العاديين إلى طلب المساعدة لأسباب عديدة. فقد لا يفهمون أسباب تخلف طفلهم وقد يحتاجون إلى معلومات عن حالته . وقد يشعرون بالرغبة فى التحدث إلى شخص ما عن مشاعر الإثم المرتبطة بفعل يعتبرونه خطيئة (وهو إنجاب طفل معاق). وقد يستجيبون لمشاعرهم برفضهم للطفل ، أو حمايته حماية زائدة، أو بإرهاقه بالإوامر. وهناك مشاكل أخرى يحتاجون إلى مساعدة فى مواجهتها . فهم يحتاجون إلى معرفة نوع الجو المنزلى والتدريب الذى

سيحتاجه الطفل لكي ينمو إلى أقصى ما تسمح به إمكانياته المحدودة.

المقاصد المحددة للمساعدة:

ذكرنا في المقدمة ثلاثة أهداف عامة للمساعدة. ونترجم هنا هذه

الأهداف الثلاثة إلى ثمانية أغراض موضوعية:

* مساعدة الوالدين انفعاليا واجتماعيا في اجتيازهم عملية التكيف،

وتشجيعهم في كل ما يفعلونه،

* تعزيز أو تقوية تقديرهم لأنواتهم، ومساعدتهم في اكتساب شعورا

طيبا عن أنفسهم .

* تقوية مشاعرهم بكفائتهم الذاتية، وقدرتهم على التحكم في الموقف

ومواصلة الكفاح .

* مساعدتهم على رؤية موقفهم بوضوح، حتى تزداد قدرتهم على فهم

وتوقع ما قد تأتي به الأقدار .

* تمكينهم من التواصل الفعال ومساندة طفلهم غير العادي.

* مساعدة كل من الأب والأم على أن يتقبل كل منهما الآخر

وتشجيعهم على التواصل ومساندة كل منهما للآخر .

* مساعدتهم على أن يتواصلوا بأسلوب مناسب مع المتخصصين

إذا اقتضت الضرورة، وتشجيعهم على الاستقلال .

ولا يمكن تحقيق أى من هذه الأغراض دون وجود علاقة وثيقة

وتواصل فعال بين الأسرة ومقدم المساعدة، وهذا التواصل الفعال

يتحقق بدوره إذا تبنى مقدم المساعدة نمونجا جيدا في علاقته بعملائه

نموذج المشاركة

تتوقف نتائج الإرشاد على العلاقة التي يقيمها القائم بالمقابلة مع

والوالدين . والعلاقة المثالية هى علاقة مشاركة، وليست تلك التى يملئ فيها المرشد ، بحكم معرفته وخبرته ، على طالب المساعدة ما يجب عليه عمله . وعلى الرغم من أنه من الصعب تحقيق هذا ، ربما بسبب ما يتوقعه الوالدان ، إلا أننا يجب أن نحاول . ولكى يتم هذا بطريقة معقولة يجب أن نفهم فهما لا لابس فيه لطبيعة العلاقة التى نحاول إقامتها . وتتضمن هذه العلاقة مناقشة الوالدين حتى نستبين توقعاتهم ونضع أهدافا مشتركة بيننا وبينهم . فقد نحتاج ، مثلا ، إلى أن نناقش اهتمامات أشمل تتصل بتكيف أعضاء الأسرة ونوع الحياة التى يعيشونها ، بدلا من أن نحصر تركيزنا على ما يعانى منه الطفل من مشاكل . وقد نحتاج أيضا أن نناقش عناصر العلاقة الناجحة ، والتى نصفها فيما يلى :

أن نعمل سويا : إن أول ما تتضمنه المشاركة أن يعمل طرفى العلاقة سويا . ولا يمكن لشخص بمفرده أن يقوم بكل شئ، مثل البحث عن مصادر الخدمات المتوفرة فى البيئة، واتخاذ القرارات وتنفيذ ما يقتضيه العلاج وما إلى ذلك.

ولتحقيق نتائج طيبة، ينبغى على المتخصص والوالدين أن يبذلوا معا قصارى جهدهم لكى يحققوا ما حدده من أهداف . وكلما ازداد اقترابهم وتعاونهم كلما ازدادت فرصهم فى تحقيق نتائج ناجحة .

أهداف مشتركة : تتطلب المشاركة أن يكون لدى المشاركين مرامي متشابهة . فإن كان لهم أن يعملوا سويا ، يجب على أقل تقدير أن يكون بينهم اتفاق واضح على ما يريدون تحقيقه . ومن الأفضل وجود اتفاق سبق أن فحصوه جيدا ..

خبرة تكمل بعضها البعض ، رغم الفرق الواضح بين المتخصصين وأسر الأطفال غير العاديين، إلا أن خبرتهم وخصائصهم الأخرى تكمل بعضها البعض ، ولها نفس الأهمية. وإن كان لهذا العمل المشترك أن يتم ، فلا يمكن أن تعمل كل من الخبرتين في عزلة .

المشورة: من غير المعقول أن نفترض أن يكون المرشد أو الوالدان على صواب دائماً، أو أن نتوقع اتفاقهم التام . فدائماً ما يحدث الخلاف ولابد من تسوية هذا الخلاف . إلا أن هذا الخلاف لا يأخذ دائماً صورة صراع واضح بسبب العلاقة السلطوية بين المرشد والعميل. فإذا اقترح المرشد اقتراحاً يخص الطفل ولا يوافق عليه الوالدان ، فإنهما إما أن يلوذا بالصمت ولا يسعيان في تنفيذ ما اقترحه المرشد ، أو أن يواجها المرشد مباشرة معبرين عن عدم رضائهما .

إن إقامة العلاقة على أساس المشاورة تقلل من مثل هذه المواقف. فإذا ما اعتبر الوالدان أن كل ما يقوله أو يفعله المرشد هو مجرد اقتراحات على الوالدين أخذها في الاعتبار ومناقشتها مع المرشد وأنها ليست أوامر ، فستكون العلاقة أكثر انفتاحاً وربما أكثر فعالية . إن الاهتمام الذي يشعر به الوالدان من خلال استخدام المرشد لهذا الأسلوب سيزيد من تقديرهما لذاتهما، واحترامهما للمرشد ، كما سيقال من احتمال وجود خلاف أو مشاعر عدوانية سواء في الظاهر أو في الخفاء .

المرونة : والخاصية النهائية للعلاقة التي يفترض وجودها في نموذج المشاركة هي المرونة. فرغم أن الثبات عامل هام في نجاح العلاقة ، إلا أن هذه العلاقة يجب أن تكون على قدر كاف من المرونة حتى يمكن

التوافق لما تم مناقشته مع الوالدين ، والتغيرات التي تعترضها وتؤثر في ظروفيهما . ويتضمن هذا مثلا ، التقلبات الانفعالية للوالدين ، والتغير الذي قد يعتري أساليب مجابهتهما للمشكلة وما قد يصل إليه هما أنفسهما من مصادر بديلة تساندهما .

إن تبني نموذج المشاركة في العلاقة الإرشادية لا يضمن اكتساب المرشد للمهارات الضرورية لمساعدة الوالدين ، إلا أنه يضعه في الاتجاه السليم . فسيقوى التواصل ، حيث يكون لدى الوالدين الفرصة للحديث والفرصة أيضا لأن يُستمع إليهما . ونتيجة لذلك سيحصل مقدم المساعدة على معلومات أكثر ، وبذلك يكون أقدر على أن يسبر أغوار المشكلة . وسيصبح الوالدان أكثر معرفة بالمشكلة وأقدر على التعامل معها . وسيسهل هذا بلا شك في الارتقاء بمستوى توافقيهم مع مطالب طفلهم غير العادي .

نموذج الخبير : النقيض

وعلى عكس نموذج المشاركة، هناك نمودجا آخر قد تسير وفقا له العلاقة الإرشادية وهو نموذج الخبير ، وهو الأكثر شيوعا في سلوكنا المهني . ويفترض هذا النموذج أننا باعتبارنا متخصصين ، فنحن الخبراء ، وأننا مسئولون عن إيجاد حل لمشاكل الوالدين . فقد نشعر أن علينا أن نزيل كل المصاعب ، فإن لم تفعل ، فقد نحكم على أنفسنا بالفشل في مهمتنا . وقد تلازمنا وجهة النظر هذه وتضغط علينا . والحقيقة أننا لا نستطيع أن ندفع عن الأسرة الألامهم وحزنهم عند اكتشافهم أن إعاقة طفلهم ان تمكنهم من بلوغ مايتعبونوه له .

وعيوب هذا الأسلوب ذات شقين : أولا : إذا تطلعنا إلى المستحيل،

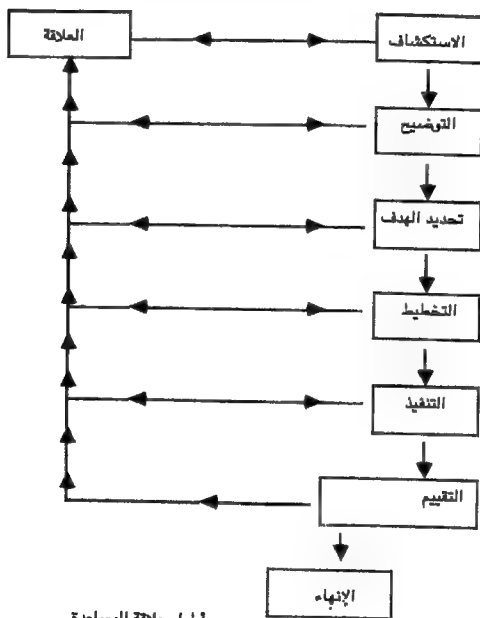
فدائما ما سنفضّل . ونتيجة ذلك هو حرماننا الشعور بالنجاح ، وقد نحاول تجنب هذه المواقف في المستقبل ، فمثلا ، قد نتجنب الاستماع إلى ما لدى الوالدين من هموم ، لا لشيء ، إلا أننا نشعر بأننا لا نستطيع المساعدة ، رغم أن وجودنا مع الوالدين أو مجرد استماعنا إليهم مفيد في حد ذاته . وثانيا : يؤدي اتجاه الخبير إلى سلوك مهني ضار بالوالدين وبعملية المساعدة نفسها ، لأنه غير واقعي ، من ناحية ، ومن ناحية أخرى ، عادة ما يستخدم المرشد أو مقدم المساعدة كوسيلة لحماية . فالمتخصص الذي يتبنى هذا الأسلوب يستأثر بالتحكم في الموقف الإرشادي (فهو يوجه الأسئلة ، ويضع القرارات ، ثم يتصرف أو يملأ تصرفات معينة) . ويبرز مثل هذا السلوك سيادة مقدم المساعدة ، وبذلك يلقي الشك على كفاءة وخبرة الوالدين ، وبذلك أيضا يؤثر في تقدير الذات لديهما ، وهذا بدوره يقلل من قدرتهما على التوافق . ويؤدي بهما إلى الاعتماد على المتخصصين ويزيد من سلبيتهما ، ونتيجة لذلك يقلل من إسهامهما في العملية العلاجية . وبالطبع ، تكون استشارة الخبير (المرشد) لهما سطحية ، وإن يتمكن من جمع المعلومات الكافية عن التشخيص ، وستكون نصيحته أقل فعالية ، كما أن السلوك المهني يصبح أقل مرونة لانعدام التغذية الراجعة من الوالدين حتى يتمكن المتخصص من إعادة النظر في قراراته . لذلك فإن هذا الأسلوب رغم جاذبيته للمرشدين ، خاصة المبتدئين منهم ، فإن مضاره تفوق فوائده . والنموذج الأمثل الذي تقوم عليه علاقة المرشد بالعميل هو نموذج المشاركة .

عملية المساعدة

تتبنى طبيعة العلاقة بين مقدم المساعدة وأسرة الطفل غير العادي في سياق عملية المساعدة ككل، والتي تتضمن إنشاء علاقة المساعدة والأسلوب الذي ستستخدم به هذه العلاقة . ولنا أن نختار من بين العديد من أساليب المساعدة المختلفة المستمدة من نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ويوجد وصفا شاملا لهذه النظريات في باترسون Patterson (١٩٨٦)، وهناك وصفا أكثر بساطة للخمس نظريات الأكثر شيوعا في دافيز وفالوفيلد Davis and Fallowfield (١٩٩١).

والأسلوب المتبنى هنا قد تأثر إلى حد كبير بالنموذج الذي اقترحه جيرارد إيجان (Egan ، ١٩٨٢). وأهمية هذا النموذج أنه : (١) واضح في العرض إلى أبعد مدى ، (٢) يهتم بقضايا عملية فهو يتجه إلى ما يجب على مقدم المساعدة عمله في كل مرحلة حتى يتمكن العميل من التعامل مع ما يواجهه من مشاكل مهما كانت طبيعتها. (٣) وهو متكامل حيث أنه يوفر أطارا يمكن أن يشمل نواح متعددة ومفيدة لنظريات أخرى ، بما في ذلك نظرية كارل روجرز (Rogers ، ١٩٥٩) ونظرية جورج كيلى (Kelley ، ١٩٩١). كما أنه ليس نموذجا جامدا، وإنما قصد به أن يكون دليلا يهتدى به في غمار تعقيدات موقف المساعدة . وقد تعمد إيجان أن يكون نمودجه بسيطا وعلى مستخدمه أن يتوخى المرونة في استخدامه له . فمثلا ، قد لا تكون كل المهام أو المراحل التي يتضمنها النموذج مناسبة لكل الناس . وقد تكون المرحلتان الأوليتان فقط (انظر التخطيط الايضاحي) واللذان تختصان ببناء العلاقة والاستكشاف هما الضروريتين لتسهيل التوافق من جانب

الوالدين، وفي أحيان أخرى، عندما يكون هناك مشاكل متعددة، قد يضطر المرشد إلى أن يأخذ في الاعتبار كل المراحل لكل مشكلة على التوالي ، لذلك يفضل النظر إلى المراحل بأسلوب مرن ، بمعنى ، أنه قد يعود المرشد أحيانا إلى مرحلة سابقة لكي يتابع تقدمه.



وقد تبدو علاقات المساعدة للشخص غير المدرب تدريباً كافياً وكأنها عمليات عفوية أو غير منظمة والعكس صحيح، فإن تقديم المساعدة يتميز ببنية داخلية محددة هي التي أشير إليها فيما سبق بالأطوار . ومع أن قوائم هذه الأطوار سوف تختلف من مؤلف لآخر، إلا أنها تتشابه في مضمونها العام. وهذه الأطوار ليست دائماً منفصلة الواحد عن الذي يليه، وأحياناً ما تتداخل لدرجة يغدو معها من الصعب تمييز الواحد عن الآخر. وفيما يلي عرضاً لعملية المساعدة باعتبارها تتابعاً لمراحل ، أو بعبارة أدق مهام على المرشد أو المرشدة القيام بها .

بناء العلاقة :

إن الخطوة الأولى، هي بمثابة متطلب سابق لكل ما سيأتي بعدها، هي بناء العلاقة بين مقدم المساعدة والوالدين، والعلاقة بين مقدم المساعدة وأسرة الطفل غير العادي، مثلها مثل أى شيء آخر، تتطلب وقتاً لتطويرها. فالتناس عادة لا يكونوا متأكدين من الموقف عندما يتقابلون لأول مرة، وهم لذلك لا يكونون على سجيبتهم - وخاصة في ظروف مثل هذه الأسر ، أسر الأطفال غير العاديين، التي تبحث عن المساعدة، وفي مثل هذه الظروف تكون هذه الأسر في موقف حرج وحساس وعرضة لأن تجرح مشاعرهم - خاصة عندما ينظرون إلى المتخصص أو المتخصصة على أنه أو إنها رمزا للسلطة. ولكي يكون هناك تواصل فعال وذا معنى، فهذا يتطلب إزالة ما أدى إليه هذا الموقف المبدئي من قلق. فلكي نعمل سوياً يجب أن نشعر بالراحة، لذلك فإن المهمة المبدئية هي أن يعرف بعضنا الآخر بأسرع ما يمكن . وهذه بالطبع عملية تبني فيها المتخصصة أسس علاقتها بالوالدين .

ورغم أن مهمة بناء العلاقة غالباً ما تؤخذ في الاعتبار في التدريب الهادف إلى إعداد المرشدين والمرشدات، ومع ذلك فهي لا تلقى ما تستحقه من انتباه، وتتركز الصعوبات الأساسية التي يجدها المتخصصون في عملهم مع الآخرين في انعدام وجود العلاقة المناسبة، ومن أسباب ذلك :

* افتقار مقدم المساعدة إلى نموذج مناسب (فمثلاً، قد يستخدم المتخصص أو المتخصصة نموذج الخبير في علاقته بعملائه دون تفكير).

* الافتقار إلى المهارات المناسبة لتكوين العلاقة.

* ما يعاني منه مقدمو المساعدة من قلق على مهاراتهم ودرهم في التعامل مع المشكلات النفسية.

* الصعوبات النفسية الحادة (مثلاً، الاكتئاب) لدى الوالدين مما تنعكس معه قدرتهم على التواصل مع الآخرين.

* انعدام ثقة الوالدين بسبب خبراتهم المؤلمة مع المتخصصين.

وقد لا يخفى على الملاحظ ما يبنى على الآباء والأمهات الباحثين عن مساعدة من حساسية، فلديهم مشاكل هي في حد ذاتها سبباً في كriebهم، فهم على وجل من المستقبل وما يخبره لهم، ويؤرقهم التفكير في مواجهته، وهم غير متأكدين من أنفسهم، ومن المكان الذي هم فيه (قد يكون عيادة أو مؤسسة أو جناح في مستشفى) وهم غير متأكدين أيضاً من مقدم أو مقدمة المساعدة، وقد يكون موقف احتياجهم للمساعدة جديداً عليهم، وقد لا يكونوا معتادين على الإقضاء بجوانب حميمة من حياتهم، وقد يشعرون بالحرج إذا اعترفوا أنهم يعانون من مشاكل نفسية واجتماعية، لذلك، عادة ما يبدأ هؤلاء الناس حديثهم بعبارة مثل،

«قد تفكر أن ما سأقوله لك سخي، لكن..» أو «إن ما سأقوله لك قد لا يستحق الذكر.. لكن..»، وما شابه ذلك، وهي عبارات وإن كانت تعكس في ظاهرها التردد، إلا أنها تنسתר على الاحتياج إلى التخفف من المشكلة والرغبة في الحديث عنها.

وقبل أن يسترسل الوالدان ويعبرا عما يههما، فهما في حاجة إلى أن يتأكدا أن بإمكانهما الثقة في مقدم المساعدة ألا يجحف في حكمه عليهما أو يضحك منهما وهما في حاجة إلى معرفة أنهما سيكونان موضع احترام ورعاية. وهذه الأشياء تشغل بال معظم الناس، إلا أنهم يختلفون إلى مدى بعيد فيما يحتاجونه من وقت حتى تترسخ لديهم الثقة وينخرطون في العلاقة. فقد يحتاج البعض إلى بضعة دقائق، وقد يستغرق آخرون ساعات. وقد مكثت أم في حوار لمدة عشر ساعات قبل أن تتمكن من الحديث عن المشاكل الحقيقية مع زوجها. وقد شرحت بعد ذلك كيف أنها كان من الصعب عليها أن تثق في الرجال لأنها قد اعتدى عليها في سنوات مراهقتها وأساء البوايس والأخصائية الاجتماعية معاملتها. ونتيجة لذلك، فقد تدنى تقديرها لذاتها وشعرت بأن كل الناس يعتبرونها إنسانة سيئة بما في ذلك مقدمو المساعدة.

ومن الأهداف الرئيسية للمساعدة توفير المساعدة الانفعالية والاجتماعية للوالدين، والعلاقات الوثيقة هي علاقات مساندة في حد ذاتها، كما دلت على ذلك البحوث. وهناك العديد من المواقف التي لا يستطيع مقدم المساعدة عمل شيء أكثر من مساندة العميل. وقد يحدث ذلك مثلاً، في لحظات الملمات الجسيمة كتلقى أخبار غير سارة أو وفاة الطفل. فكلما كانت العلاقة وثيقة، كلما زاد احتمال توفير قدر أكبر من ائمساندة. وليس ادعى للاطمئنان من وجود شخص ما نحترمه يجلس

فى هدوء معنا عندما نكون فى أزمة. ومع علمنا أن هذا الشخص لن يدفع المشكلة بعيدا عنا، إلا أنه أيضا لن يحاول أن يشغل كاهلنا بالمطالب. ومن السهل جدا أن نسيء التفكير فى أنفسنا عندما نكون فى شدة، نظن أن الفضل يلاحقنا وأنا لا نساوى شيئا، وهنا نكون فى حاجة إلى من يمدنا بما يناقض هذا الشعور والمصدر الوحيد لهذه المعلومات هم الناس من حولنا. فإذا ما تصرف الناس تجاهنا باحترام، وباعتبارنا مهمين (سواء بالاستماع إلينا أو بمنحنا وقتهم بسخاء). عندئذ قد نحافظ على، أو حتى قد يزداد احترامنا لأنواتنا.

الاستكشاف والتوضيح:

سبق أن تحدثنا عن الاستكشاف المبدئى فى سياق حديثنا عن المقابلة الأولى. وتحدثت عن الاستكشاف هنا باعتباره مرحلة فى بنية العلاقة الإرشادية، والواقع أن هذه المرحلة تبدأ من لحظة إلتقاء مقدم المساعدة بالأسرة، وتتطور فى توازن مع تكوين العلاقة التى سيعمل من خلالها الطرفين. وهى تسهم أيضا فى إرساء العلاقة، بأن تكشف للوالدين شيئا ما عن كفاءة مقدم المساعدة والقيمة المحتملة لخدماته.

ويلقى على عاتق مقدم المساعدة وكذلك أسرة الطفل غير العادى بادرىء ذى بدير مهمة استكشاف الموقف العام للوالدين وما يواجهانه من صعوبات، وذلك بهدف الوصول إلى فهم واضح لها. وعلى مقدم المساعدة أن يتجنب وضع افتراضات عن الأسرة عند هذه المرحلة، وعليه أن يحاول العمل مع الوالدين من خلال رؤيتهم لموقفهم. والمهمة التى نحن بصددنا هنا هى أن نمكن الوالدين من النظر إلى الأطر المرجعية التى يستخدمونها للتنبؤ بالأحداث داخل عالمهم، حتى

نساعدهم فى أن يحصلوا على صورة غاية فى الوضوح وأن نيسر لهم التغيير كلما دعت الضرورة.

سيختص ذلك فى المقام الأول بالصياغة الأساسية للقضايا أو المشاكل كما يراها الوالدان ويقدر استعدادهما أن ييوجها بها عند هذه المرحلة، وبمجرد الحصول على الوصف الأول، يمكن استباره والتعمق فيه أكثر فأكثر. وقد تكون المشاكل بسيطة يمكن الإحاطة بها وقد تكون معقدة متعددة النواحي. وفى كل حالة، من المهم أن تأخذ فى الاعتبار، لكن بشرط موافقة الأسرة، كل النواحي المرتبطة بمنظورهم الذى يرون مشاكلهم من خلاله.

وعن طريق هذا الأسلوب للاستكشاف، يبدأ مقدم المساعدة فى فهم المشاكل التى تواجهها الأسرة، فتوفر الأسرة المعلومات عما يراه الوالدان من مشاكل، وماذا تعنى لهما وما ليهما من تفسيرات لتلك المشاكل. ويحاول مقدم المساعدة تكوين صورة واضحة عن الموقف الذى تواجهه الأسرة، من منظور الوالدين، وهذا يعنى، أن مقدم المساعدة، يفضل ما يتوفر له من موضوعية انفعالية، فإن فى استطاعته أن يكون تصور أقرب ما يكون لتصورات الوالدين للمشكلة، أو للمنظور الذى يريا من خلاله المشكلة. وفى نفس الوقت يجب أن يحاول (١) تقييم وجهات نظر الوالدين من ناحية واقعية تصوراتهما، ووضوح فهمهما، وما إذا كان هناك تشويها فى إدراكاتهما. (٢) أن يشارك مقدم المساعدة الوالدين فيما انتهىا إليه من استخلاصات، حتى يساعدتهما على التوافق والتغيير.

وقد يشترك مقدم المساعدة الوالدين فيما يصل إليه هو من تفسيرات

بديلة بأسلوب بسيط ومهذب . ولا يتضمن هذا السلوك من جانب المرشد أن الوالدين على خطأ، بل قد يكون هناك تفسيرات أو فروض أخرى تستحق أن تؤخذ في الاعتبار. وقد لا يكون تصور مقدم المساعدة للمشكلة صحيحا، ولكن من الممكن تقييم ما يراه مقدم المساعدة ووضعه تحت الاختبار مثله مثل أى تصور آخر.

ورغم أن هذا قد يتضمن أن عملية الاستكشاف أمر يخص مقدم المساعدة، إلا أن إتاحة الفرصة للآباء والأمهات أن يتكلموا يزيد من استبصارهم بالمشكلة. فقد يريا الوالدان موقفهما بوضوح، أو قد يغيرا وجهة النظر التى تمسكا بها من قبل، أو يتخذا قرارات هامة، أو يصاد إلى حلول لمشاكلهم ، حتى ولو كان لدى مقدم المساعدة فهما ضئيلا للموقف، وقد حدث أن قالت أم «لقد فعلت ما أشرت به على الأسبوع الماضى، ووجدته مفيدا»، ولم تكن مقدمة المساعدة قد قالت لها أى شيء بالمرّة، وكل ما فعلته أنها أنصت لما قالت به اهتمام عند حديثها عما يجيش فى نفسها من أفكار ومشاعر. فقد يتغير الوالدان تلقائيا عند:

اكتشاف أن الآخرين يقدرونهم:

فالاستكشاف من خلال علاقة يسودها الثقة مع شخص ما يحترم الوالدين ويحترمونه، بينما قد لا تخلصهم من مشاكلهم، إلا أنها غالبا ما تنتج أثرا هاما هو إشعارهم بقيمتهم. ولهذا علاقة بما سبقت الإشارة إليه، فهو يؤدى إلى تغير رؤية الآباء والأمهات لأنفسهم واستبعاد الصورة السلبية للذات التى قد يكونوا قد كونوها من جراء مواجهتهم للمشكلة ، وإلى زيادة تقديرهم لأنفسهم وبناء قوتهم الشخصية.

اكتشاف انهم على حق :

إن استكشاف موقف الوالدين، أو بعبارة أخرى، حديث الوالدين عن موقفهما من المشكلة من منظورهما الشخصى، يتيح لهما اختبار صحة أفكارهما. وذلك يعزز فعاليتهما وتقدير كل منهما لذاته. فمثلا، قد تمكنت المرشدة من مساعدة الأم التى كانت تشعر بأنها عاجزة عن فهم سلوك ابنها العدوانى عندما شجعتها على أن تدلى بما لديها من تفسيرات لسلوك ابنها. وعندما قبلت المرشدة هذه التفسيرات واتخذتها كأساس لمحاولاتها اللاحقة لحل المشكلة، أدى تقبل المرشدة لأفكار الأم إلى استعادة الأم لثقتها بنفسها، وازدادت ثقة الأم بنجاح الأساليب التى استخدمتها المرشدة فى توجيه الحالة.

وطور الاستكشاف هام لسببين . أولا : أن التغيرات التى تحدث للعملاء سواء تلقائيا أو بمساعدة المرشد أو المرشدة مفيدة من نواح شتى . فقد يتحسن شعورهم عن أنفسهم ، وبذلك يصبحوا أكثر قدرة على مواجهة مشاكلهم . وقد يزداد فهمهم لموقفهم وبذلك يعدلوا من منظورهم له . ونتيجة لذلك قد يزداد اعتمادهم على أنفسهم واستفنائهم عن تدخل الآخرين . وثانيا : أن ما يؤدى إليه هذا الطور من توضيح رؤى جديدة يرسى الأساس للأطوار اللاحقة لعملية المساعدة، وهى تكوين الأهداف والخطط المؤدية لتحقيق هذه الأهداف. ولو أن الاستكشاف يعتبر عملية لا تتوقف، وتستمر ما استمرت علاقة الوالدين بمقدم أو مقدمة المساعدة، وكلما كان الوالدان أكثر استعدادا لمشاركة أفكارهما كلما تطور فهمهما للمشكلة.

تحديد الأهداف :

إن طور تحديد الأهداف، مثل الطورين السابقين، جزء مستمر في عملية المساعدة. والواقع أن هذا الطور يبدأ منذ الاتصال الأول، عندما يكون هناك شبه اتفاق بين الوالدين ومقدم المساعدة على أن يعملوا سويا، ولو أنه قد يكون من الصعب عندئذ تحديد أهداف واضحة وواقعية قبل أن يحدث شيء من الاستكشاف لما لدى الوالدين من مشاكل.

وتقوم عملية تحديد الأهداف على مشاورات صريحة بين الوالدين والمرشد أو المرشدة، وهي التي يجب أن تشجع الوالدين على ممارسة حقهما في اتخاذ القرارات النهائية. وهذا يستلزم استخدام كل المصادر والتعاون بين مقدم المساعدة والأسرة، ومرة أخرى، حتى يتأكد الوالدان أنهما موضع احترام وحتى يزداد اعتبار الذات لديهما ويثقا في كفاءتهما.

من السهل نسبيا مساعدة الوالدين تقرير الأهداف العامة، لكن صياغة الغايات تكون أكثر صعوبة. قد يكون الهدف العام، مثلا، أن يحسن الوالدان علاقتهما بالطفل، لكن الغايات يجب أن تكون محددة من الممكن ملاحظة مخرجاتها وما سيترقب عليها من سلوك، وأن تكون واقعية من الممكن تحقيقها في مدى زمني معقول، فمثلا، قد يتضمن الهدف العام المذكور أنفا غايات مثل: ستحیی الطفلة الأم بابتسامة، سيضحك سويا، ستقول الطفلة لأمها أنها ستطيعها وتتفد ما تطلبه منها.

وتتوقف الأهداف التي يتم تحديدها على الاستكشاف الذي قامت به المرشدة مع الوالدين، وما توصلوا إليه من تفسيرات، وما لديهم من

أولويات، وكلما كانت صورة المشاكل التي يواجهونها أكثر وضوحاً، كلما كان من السهل الوصول إلى أهداف محددة. فمثلاً، أرادت أم أن تضع حداً لعناد طفلها، وفي مناقشاتها مع المرشدة ذكرت تفسيراً بسيطاً أن هذا العناد من جانب الطفل كان نتيجة عدم ثباتها (أي الأم) على طريقة واحدة في معاملته. ولم يحدث من قبل أن عاقبت الأم طفلها لسلوكه العنيد ولكن قد تحذره أو تهدده أو تحاول أن تتجاهل سلوكه إذا ما عصى لها أمراً، وفي أحيان أخرى قد تلجأ إلى إغرائه حتى أنها تضمه بين ذراعيها، وقد تحققت الأم أن سلوكها هذا كان نتيجة لشعورها بالأسى على ابنها لأن إعاقتها كانت من النوع الشديد. وقد أدت المناقشات اللاحقة بالأم أن خلصت إلى حقيقة أن معاملتها اللينة لطفلها تتناقض مع مشاعر حبها له أو رغبتها في مساعدته. وقد أدى توضيح دورها ومسئوليتها كأم وكذلك ازدياد فهمها لعصيان طفلها إلى أن أصبحت قادرة على أن تقرر أول هدف وهو أن تصبح أكثر ثباتاً على طريقة بعينها في تنظيم سلوك ابنها.

ولا يكون تحديد الأهداف فقط هو الأمر الجدير بالاهتمام في المواقف التي تتعدد فيها المشاكل وتتعدد، بل من الضروري أيضاً في هذه الحالة أن تتحدد الأولويات والترتيب الذي سيتم به تناول هذه الأهداف. فقد تقرر أم، مثلاً، أنها في حاجة إلى معلومات أكثر عن إعاقة طفلها لترتقي بكفاءتها في خدمته، قبل أن تتناقش مشكلة رفض طفلها الذهاب إلى المدرسة أو امتناع الوالد عن الإسهام في رعاية الطفل. وقررت أسرة أخرى أن أكثر الأهداف إلحاحاً هو البحث عن حل لمشاكل الأسرة المالية، قبل البحث عن مكان مناسب لطفلهم الذي

يعانى من صعوبات تعليمية شديدة .

وعندما ينجح طور الاستكشاف فى حبه ذاته فى إزالة المشاكل الحالية، فقد يصبح الهدف الجدير بالمناقشة ما إذا كانت علاقة والدين بالمرشد أو المرشدة ستستمر أو تتوقف . أما إذا لم يأتى طور الاستكشاف بشرح مفيد للمشكلة، فقد يتحول هذا الهدف إلى محاولة وضع إطار عمل يساعد فى إيجاد حل للمشكلة. فمثلا، أم تستطيع فقط أن تشرح سلوك طفلها العدوانى على أساس إصابته المخية الشديدة من جراء حادث مرورى. وحيث أن هذا الشرح لا يستلزم تدخل، فقد تساعد الزائرة الصحية الأم فى أن تستخدم برنامجا سلوكيا يقوم على نظام الإثابة، بعبارة أخرى تكافئ السلوك المقبول وتشجعه.

أما عندما يسفر الاستكشاف لا عن شرح واحد، بل عدة شروح، فإن الهدف الأول هو اختبار قيمة كل من هذه الشروح. فمثلا، لم يتفق الأب والأم على السبب الذى يدفع ابنتهما إلى السرقة، فاعتقدت الأم أن سبب هذا السلوك هو إهمالها للإبنة عندما كان ابنهما الأصغر فى المستشفى، ولكن الأب كان يظن أن سلوك الابنة كان مجرد شقاوة . وقد تضمن كل شرح من هذه الشروح أهدافا مختلفة تماما، لذا فقد قررا أن يختبرا كل تفسير على حدة. وقد بدأ بتفسير الأم حيث أن اختبار التفسير الذى أعطاه الأب كان يتضمن استخدام العقاب وهو أسلوب غير مناسب وخاصة إذا تبين أن تفسير الأم كان صائبا. وقد أدى كل هذا إلى الاتفاق على هدف واحد، هو استكشاف العلاقة بين الأم والأب .

خطوة عمل :

بمجرد الاتفاق على الأهداف ، تأتي الخطوة التالية وهي صياغة خطة عمل . وتصبح المهمة التي نحن بصددتها الآن هي أن نستكشف كل الامكانيات ، ونقرر ما هي أحسن الطرق لتحقيق ما حددناه من أهداف. والجزء الهام في هذه العملية هو تقييم التكاليف والفوائد لكل طريقة من الطرق المعينة التي سبق أن حددناها حتى يمكننا اتخاذ أحسن القرارات الممكنة. ويجب أن نأخذ في الاعتبار أيضا عند هذه المرحلة ما نتوقعه من مشاكل يحتمل ظهورها ونحاول وضع الأساليب للتعامل معها .

ولا شك أن الإعداد المتقن سوف يزيد من فرص النجاح. ولا تقتصر مساعدة الأسر على تشجيعهم فقط على أن يضعوا قراراتهم بأنفسهم، بل يجب أن نساعدهم أيضا على التفكير في البدائل الممكنة. إن إتاحة الفرصة للأسر أن يضعوا خططهم بأنفسهم يمكن أن يغيروا ما يعتقدونه عن أنفسهم في الاتجاه الإيجابي .

والمهمة التي على المرشدة أن تتخذ قرارا بشأنها هنا هي أن توفد العميل إلى أحد المتخصصين. فقد يستطيع أخصائي العلاج الطبيعي أو أخصائي الأمراض العصبية الإسهام في تحقيق ما حددناه من أهداف. وعلى الوالدين أن يقررا ، مع مقدم أو مقدمة المساعدة ما اذا كانا يفضلان زيارة المتخصص ، أو أن مقدم أو مقدمة المساعدة تدمهما بما يحتاجانه من معلومات، أو أن زيارة مشتركة من الوالدين ومقدمة المساعدة قد تكون أنسب للهدف. وعلى أي حال ، فإن الطريقة التي يتم بها عمل القرار تفوق في الأهمية ما يتم الاتفاق على اختياره .

فمن الأفضل أن يتم اتخاذ القرار بمشاورات مفتوحة مع إعطاء الوالدين الحق في الكلمة الأخيرة. وهذا ينطبق أيضا على القرارات الخاصة بتطبيق خطة العلاج أو برامج التدريس (مثلا : فى حالة الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية)، والتي قد يرغب الوالدان أو يرفضان القيام بهما. ومن الحكمة ألا نضع فروضا عن ما يرغب الوالدان عمله فلابد من مناقشتها مناقشة مباشرة فيما يرغبان أو لا يرغبان القيام به. وعموما أيا كان قرارهما، فإن مواصلة مساندتهما ستكون ذات أهمية قصوى.

تنفيذ الخطة :

وبمجرد صياغة خططا واضحة ، يصبح الموقف سهلا نسبيا . فعلى مقدم المساعدة القيام بما تم الاتفاق عليه ، لكن عليه أيضا ملاحظة ما يحدث . فإذا كان على الوالدين تنفيذ خططا معينة بأنفسهما، فقد يحتاجان إلى مساندة. وتستوى المساندة فى الأمور البسيطة مثل تنظيم إعطاء الدواء ، والأمور المعقدة كتطبيق برامج سلوكية بالمنزل. وقد تستلزم هذه المساندة مقابلة الوالدين على فترات أو الإبقاء على الاتصال بهما تليفونيا . وهى أيضا تتطلب بالتأكيد تشجيع الوالدين عندما تفتقر مهمهم . ومهما حدث ، فمن المحتمل أن يكونوا قلقين وفى حاجة إلى من يزودهم بالمعلومات فى كل المراحل، وهما يقابلان هذه المساندة بكل تقدير . وغالبا ما يحدث هذا عندما يوفد مقدم أو مقدمة المساعدة الأمهات أو الآباء إلى متخصص لا يكون التواصل معه أو معها واضحا وضوحا كافيا . إن اهتمام المرشد بمتابعة العميل، حتى بعد تحويله إلى متخصص، يؤكد ثقة العميل فى المرشد بل وفى العملية الإرشادية عموما .

التقييم :

والمهمة الأخيرة هي التقييم ، وهي عملية مستمرة . وقد تحدث دائما في التفاعل بين المتخصص أو المتخصصة والأب أو الأم . ولكن تظهر أهميتها عندما يتم الاتفاق على خطة عمل ، وذلك لتقرير الخطوات المتتالية ، وحتى يمكن أن تتحدد نتائج هذه الخطة . ويختص التقييم بالحصول على تغذية راجعة خاصة بفعالية الطول التي تم محاولتها ، إلا أنها قد تساعد الوالدين أيضا في الحصول على فهم أوضح لمشاكلهم ، وخاصة عندما تكون النتائج ناجحة تماما .

فإذا كان النجاح تاما ، مثلا ، في التخفيف من آثار مشكلة سلوكية ، ففي هذه الحالة يستحق الوالدان التهئة ، مع التأكيد على دورهما في هذا الأمر وما بذلاه من مجهود . والأكثر من ذلك ، فمن المهم استكشاف فعالية الوالدين في مثل هذه الأمور فقد تسهم هذه المهارات في تيسير حصولهما على حلول لما سيواجهانه من مشاكل في المستقبل . وقد يؤدي التقييم أيضا إلى استكشاف العلاقة بين مقدم أو مقدمة المساعدة والوالدين ، عندما يقرروا مجتمعين ما إذا كان هناك احتياج لمواصلة المقابلات ، أم أن من الأوفق توزيع المقابلات على فترات أبعد . ومن ناحية أخرى ، قد يؤدي التقييم إلى الانتقال إلى الهدف التالي في سلسلة أولوية الأهداف .

فإذا لم يكن النجاح حليف ما تم القيام به من أعمال ، أو أن النجاح كان جزئيا ، فتصبح المهمة هي استكشاف أسباب الفشل . فقد يكون السبب أن ما تم القيام به من أعمال لم ينفذ بالأسلوب السليم ، أو أن الخطة لم تكن قد اكتملت ، أو أن الأهداف لم تكن من النوع المناسب

للحالة ، أو أن الموقف لم يكن مفهوما تماما ، أو أن العلاقة بين مقدم أو مقدمة المساعدة والوالدين لم تخلو من المشاكل .

إن التقييم لعملية المساعدة والنتيجة التي قد تسفر عنها هذه العملية تلقى الضوء على ما قد يكون قد حدث من أخطاء ، فقد يكتشف ، مثلا ، أن خطة الأب لأن يقضى وقتا أكثر مع طفله قد فشلت لأنه كان لزاما عليه أن يزيد من ساعات عمله وإذلك لم يتمكن من أن يقضى وقتا كافيا مع طفله ، أو قد يكون العكس صحيحا ، قد لا يكون الطفل قد شعر بالارتياح في تفاعله مع الأب لأن الأب كان مرهقا في الوقت الذي اختاره للتفاعل مع ابنه . وقد يكون العلاج في الحالة الأولى هو الانتظار حتى يتمكن الأب من التواجد بالمنزل لفترة كافية ، أما العلاج في الحالة الثانية فقد يكون تغيير الخطة حتى يصبح التفاعل بين الأب والطفل أكثر متعة . وفي الواقع ، فقد كان لهذا تأثيره على الأب حيث أنه تأكد من أنه لم يستطيع مساعدة طفله لمجرد تواجده معه ، وأنه كان عليه أن يكتسب مهارات التفاعل مع الأطفال في مثل سن ابنه . لكن أحيانا ما يكون الفشل مفيدا ، فقد أدى الفشل بالأب إلى أن يطور إدراكه لطفله حتى يقيم علاقة وثيقة به . وهذا المثال يصور كيف أن عملية المساعدة ليست ببساطة طريق تتجازه المراحل التي سبق وصفها ، ولكنها عملية أكثر مرونة كما هو واضح في اتجاهات الأسهم على الرسم التوضيحي لهذه العلاقة .

استراتيجيات الإرشاد النفسى

يحتاج المرشد أو القائم بتقديم المساعدة إلى الإلمام بأساليب الإرشاد الرئيسية، فإذا ما تم له فهم هذه الأساليب سيكون فى مركز أفضل يمكنه من أن يتدخل فى الوقت المناسب لتقديم خدمات مفيدة لأسر الأطفال غير العاديين، ويوجد أربعة أساليب رئيسية للإرشاد قد نشأت وتطورت على مدى سنوات، ويمثل كل منها وجهة نظر معينة، ورغم وجود اختلافات بين هذه الأساليب على المستوى النظرى والتطبيقى، إلا أنها تتفق فى هدفها ، وهو توجيه مقدم المساعدة إلى ما يجب اتباعه فى المقابلة بالأسلوب الذى اختاره . ونحذر القارئ من أن ينخدع بما قد يبدو على الأساليب، التى سيأتى عرضها، من بساطة فى الظاهر فالاختيار والتطبيق الفعال لهذه الاستراتيجيات يحتاجان إلى مهارة، وتنمو المهارة بالممارسة والتدريب، وكلاهما يركز على معرفة كافية ، وليس أخطر من المعرفة القليلة فى هذا المجال .

لذلك على مقدم أو مقدمة المساعدة معرفة جوانب قصوره أو قصورها فى محاولة استخدام مدى واسع من الأساليب الفنية للإرشاد . ويجب أن نحصر اهتمامنا فى الأسر التى نستطيع مساعدتها فى حدود ما لدينا من كفاءة ، وعلى المبتدئ أن يواصل دراسة إضافية ويمارس (الأفضل فى مواقف يلعب فيها دور المرشد) قبل أن يفكر أنه قد سيطر أو ألم بالمهارات الضرورية التى تمكنه من مساعدة الآخرين مساعدة فعالة .

أساليب الإرشاد التقليدية :

تأثر الإرشاد لسنوات عديدة بثلاثة أساليب تقليدية : (١) الأسلوب الموجه أو المتمركز حول المرشد . (٢) الأسلوب غير الموجه ، المتمركز حول العميل ويرتبط باسم كارل روجرز الذى طورته ودافع عنه . (٣) والأسلوب التوفيقي وفيه يختار المرشد ما يناسبه من أساليب متعددة . وهناك العديد من الأساليب الأخرى، فعلى سبيل المثال لا الحصر، يوجد الأسلوب الوجودى (ماى May) ، والجشطلت (بيرلز Perls) ، والتحليل النفسى (فرويد Freud) ، ووجو (فرانكل Fra-nkl) ، والعلاج العقلانى الانفعالى (إلس Ellis) ، والتحليل العبرى (برن Berne) ، هذه الأساليب تبرز بأعتبارها بعض النظريات المعاصرة المختصة بالمساعدة والتى يستخدمها بعض المرشدين .

سنناقش بقدر من التعمق الأساليب الثلاثة التقليدية بالإضافة إلى الإرشاد السلوكى حتى نعطي صورة عن طبيعة كل أسلوب من أساليب المساعدة هذه . ويحتاج المرشد إلى أن يتزود بمعرفة كافية عن المفاهيم الأساسية والمبادئ التى يقوم عليها كل أسلوب . وهذه الأساليب مستمدة من نظريات الإرشاد والعلاج النفسى . ويعرض باترسون وصفا كاملا لأساليب الإرشاد المختلفة (باترسون Patter-son ١٩٨٠) ، وهناك أيضا وصفا أبسط للخمس نظريات الأكثر شيوعا (انظر دافيد وفالوفيلد Davis & Fallowfield ١٩٩١) .

الأسلوب الموجه :

غالبا ما يشار إلى الأسلوب الموجه باسم الأسلوب الإكليتيكى ، أو الإرشاد المتمركز حول المرشد . ويعتبر الكثير من الكتاب هذا الأسلوب

إلى مؤسسة إ. ج. وليامسون Williamson وكتابه الذى يحمل عنوان «إرشاد المراهقين» ويوصى بقراءته لأى فرد يرغب فى الاستزادة من المعلومات عن أسلوب الإرشاد الموجه . ووفقا لوليامسون، فإن الهدف العام للإرشاد هو تسهيل الارتقاء بكل جوانب الحياة الإنسانية، ويحدو مؤيدو الإرشاد الاكلىنيكى الأمل أن ينشط المرشد أ مقدم المساعدة فى التأثير على نمو التميز فى كل جوانب الحياة الإنسانية . وقد اعتقد وليامسون (١٩٥٩، ص ٣ - ٢) بأن حرية الفرد فى أن «ينمو أو يرتقى» تتضمن أشكالا من السلوك الفردى الذى قد يتجه إلى تدمير الذات والمعاداة الاجتماعية مثلما تتضمن نموا ايجابيا . ووفقا لوليامسون فإن لدى الإنسان إمكانيات للخير والشر ، وهدف الإرشاد هو أن يساعد فى تحقيق إمكانية الخير ، خاصة فى حالة العميل الذى يفتقر إلى الخبرات البنيية الضرورية التى تبرز «دوافعه الخيرة» . فإذا كان العميل يفتقر إلى خبرات بيئية معينة، فإن المرشد ، بفضل ما لديه من خلفية وتدريب، عليه أن يكون مستعدا لأن يفهم اهتمامات الوالدين ووجهيهما نحو اكتساب توافق مرضى مع موقفهما . ومن وجهة نظر وليامسون، ألا يكون المرشد طموحا من الناحية العلاجية، إذ يجب أن يتقبل حقيقة أنه سيكون ذو فائدة محدودة لهؤلاء الآباء الذين تتسم مشاكلهم بإرجاعات عاطفية يحتاج التعامل معها إلى وقت طويل والتى قد يكون من الأفضل حلها عن طريق مساعدة علاجية.

وقد قسم وليامسون عمل المرشد الإكلىنيكى إلى ست خطوات ، واعتقد أن تتابع هذه الخطوات بالترتيب يمثل أسلوبا منطقيا للتعامل مع المشكلة . وقد سجل شرتزر وستون (Shertzer & Stone) هذه

الخطوات ومكوناتها كالآتي:

التحليل ... ويتصل بجميع المعلومات من مصادر كثيرة متعددة للحصول على فهم للعميل.

التركيب ... ويشير إلى تلخيص وتنظيم ما تم جمعه من معلومات لتحديد نواحي القوة في العميل وما يمكنه القيام به .

التشخيص ... استخلاصات المرشد عن المشكلة ... تكوين فكرة عن الأسباب والخصائص .

التنبؤ ... ويشير إلى تنبؤ المرشد بمستقبل العميل من حيث نموه وما يمكن أن يؤدي إليه التشخيص .

الإرشاد ... ويعنى الخطوات التي اتبعتها المرشد والعميل لإعداد العميل للتوافق وإعادة التوافق .

المتابعة ... وتتضمن كل ما قام به المرشد لمساعدة العميل بما في ذلك المشاكل الجديدة والمشاكل التي يتكرر حدوثها وكذلك تقييم فاعلية الإرشاد . (١٩٦٨ - ص - ٢٥٠) .

ويستند أسلوب التمرکز حول المرشد على فرض أساسي، هو أن الإنسان تلاحقه مهمة عمل قرارات كثيرة ومتنوعة وأن هذه القرارات غالباً ما تتطلب معرفة وخبرة هو قادر على اكتسابها لم تتح له حتى هذه اللحظة من حياته . ونتيجة لذلك يحتاج العميل إلى أن يستفيد من المعرفة والخبرة والمعلومات التي يمكن أن يوفرها له مرشد ماهر ومدرّب حتى يتخذ العميل قرارات تسمح له بأكبر قدر من النمو والمساعدة في حياته . وسيحتاج جزء كبير من عمل مقدم المساعدة مع أسر الأطفال غير العاديين إلى أسلوب موجه للإرشاد . ولكي يكون هذا

النمط فعالا ، يجب أن يكون المرشد مدريا تدريبيا جيدا فى فنيات الإرشاد ، وأن تكون لديه مهارات تشخيصية كافية، وأن يتميز بالنضج فى حكمه على الأمور . وعادة ما يستخدم مقدم المساعدة باعتباره مشاركا نشطا فى العملية الإرشادية، أساليب إرشادية محددة فى إرشاده، مثل : (أ) أن يسأل أسئلة واقعية تؤدي إلى توضيح المشكلة، (ب) أن يوفر العميل معلومات عن نفسه وعن بيئته، (ج) أن يعطى اقتراحات ونصائح تتصل باتخاذ القرارات، (د) وأن يقترح بدائل لما تم وضعه من خطط عملية. وعموما، ستتمركز الجلسات الإرشادية مع أسر الأطفال غير العاديين حول شرح المشكلة لهم ثم النظر إلى ما .. قد يأتى به تطبيق الحل المقترح من نتائج ممكنة.

وقد انتقد كثيرون أسلوب وليامسون من منطلق تأكيد الزائد على تحكم المرشد، إذ أن هذا التأكيد على دور المرشد والمبالغة فى تقديره قد يؤدي إلى اعتماد العميل على المرشد فى توجيهه وفى اختيار ما يراه مناسباً له من خطط عملية . إلا أن وجهة النظر هذه قد تؤدي إلى تفسير يتسم بالجمود لأسلوب وليامسون، فالمرشد ليس تسلطيا فى مساعدة الوالدين لكي يحققا توافقا مرضيا وفعالا مع مشاكلهما التى يعانيان منها، ولو أنه يقدم بالفعل خبرته وفهمه فيما يتصل بما تمر به الأسرة من صعوبات ولا يتردد فى استخدام مهاراته الخاصة فى تقديم النصيحة المرتبطة باتخاذ القرارات، وفى اقتراح بدائل للخطط العملية. ومن البديهي ، على أية حال، أن إحدى المساوئ الكبرى لأسلوب الإرشاد المتمركز حول المرشد هى أنه قد يأتى بعواقب عكسية نتيجة الحكم السيء من جانب المرشد .

ويرى بعض الكتاب أن أهم ميزة لطريقة وليامسون هي أنها عادة ما تتطلب عبدا محدودا من المقابلات، لذا فهي أكثر واقعية من حيث كمية الوقت المتاحة في معظم المدارس والمؤسسات التي تقدم خدمات المساعدة (ماجووان وبورتر Mc Gowan & Porter ١٩٦٧، ص - ١١٢). وأكثر من ذلك، فإن الدور النشط للمرشد يسمح للعميل بأن يستفيد من الحكم والخبرة لشخص ناضج ومدرّب يمكن أن يتخذ العميل مثلا أعلى لتفكيره. وحيث أن هذا النوع من المساعدة الإرشادية هو ما يتوقعه معظم الناس عندما يدخلون في علاقة إرشادية، فعادة ما تبدأ العملية الإرشادية بالحد الأدنى من التحديد البنيوي.

وقد لاحظ كولمان Coliman (١٩٦٩، ص - ٣٦٤) أن الأسلوب الموجه قد يكون مفيدا وعمليا عندما تكون حاجة العميل الرئيسية هي إلى المعلومات أو الاطمئنان وتأكيد ما لديه من أفكار، أو عندما يفرض عليه ضيق وقته الوصول إلى قرار سريع، ولا يستطيع مع افتقاره إلى النضج أو تحت تأثير كدره الانفعالي أن يتناول كل هذه الأمور بمفرده. وكما لاحظ دافيز (١٩٧٧، ص - ٤٢٣) فإن أكثر ما ينجزه الأسلوب الموجه هو جانب النضج في العملية الإرشادية، إلا أنه أيضا قد يطمئن العميل ويتيح له تقريفا انفعاليا، وقد يوضح له أفكاره إلى حد ما، ولعل أكثر ما يستمتع به الناس، بما في ذلك المرشدين، هو إسداء النصيحة وعموما، فإن من السهل أن تقترح لشخص آخر ما عليه أن يفعله أو لا يفعله. لكننا يجب أن نتساءل عما إذا كانت هناك فائدة مؤكدة من إسداء النصيحة؟ هل يفهم مقدم المساعدة حقيقة مشكلة الأسرة، وهل لديه المعرفة الكافية بالسلوك البشري كي يتأتى له الوصول إلى القرار

الصحيح؟ حتى لو كان القرار صحيحا، هل سيأخذ به الوالدان؟ وماذا لو رفضت النصيحة أو أسىء فهمها؟ ويتحدث بنجامين في مسألة تتحى المرشد عن أسداء النصيح ويقدم تصويرا ممتازا لما قد يقوله المرشد ليتجنب بلباقة بمهمة تقديم النصيحة:

«ويبرز الآن السؤال عما إذا كنت أنا ، القائم بالمقابلة، أشعر بأن لى الحق ، سواء على أسس أخلاقية أو مهنية أو إنسانية، فى أن أسدى النصيح. فإذا كانت الإجابة بالنفى، أى ليس لى الحق ، فيجب أن أقولها بصراحة وبوضوح للعميل، إنه من الصعب عليك أن تقرر، لكننى أشعر أنه ليس لى الحق من الناحية الأخلاقية أن أقرر لك، هؤلاء أطفالك، وقرار ما إذا كنت تتركهم مع جدتهم أو تبقى معهم هو قرار سيليقى على عاتقك اتخاذه. إن هذا يفوق كفايتى المهنية. كل ما أستطيع عمله هو أن أوصى بطبيب مؤهل قد يستطيع أن يسدى إليك نصيحة مفيدة. لكن حتى هنا، تختلف الأساليب باختلاف الأطباء، وأظن أنك فى النهاية عليك أن تقرر بنفسك .

ماذا أفعل لو كنت مكانك ؟ بأمانة لا أدرى . فقد حاولت أن أفهم كيف ترى أنت الدنيا وما فيها من أشياء، لكن لا يمكننى أن أقول ما إذا كانت تلك الأشياء ستبدولى هكذا إذا كنت مكانك . وحيث أنك سوف تلتزم بقرارك وتعيش به ، فلا أريد أن أؤثر على اتخاذك له . ومع ذلك فإننا أشعر بأننا لم نأخذ فى الاعتبار بعد كل الجوانب ... (ص - ١٣١)

لذلك يجب على مقدمو المساعدة أن يكونوا حذرين فى إسداءهم للنصح. وقيما عدا إعطاء معلومات تربية أو مهنية ، فإن من الأفضل عادة تشجيع الوالدين على العمل للوصول إلى حل لمشكلتهما . ويشير برامر

Brammer (١٩٧٣) إلى أن أحد جوانب القصور الأخرى لإسداء النصيح هو أنه يعزز التواكل والإعتماد وهذا من شأنه أن يلقى بمسئولية اتخاذ القرارات أو الوصول إلى حل للمشكلة على عاتق مقدم المساعدة. وغالبا ما يسقط مقدم المساعدة الذي يتبنى أسلوب «إذا كنت مكانك...» حاجاته هو ، ومشاكله وقيمه فيما يسديه من نصيحة بدلا من إبقائه على حاجات من تقدم إليه المساعدة في مركز الصدارة. والقاعدة التي يمكن اتباعها هي ألا تُسدى النصيحة ما لم تكن في قالب اقتراحات تجريبية تقوم على خبرة أكيدة أو في شكل بدائل ممكنة قد تم اختبارها بنجاح من قبل أسر أخرى لأطفال غير عاديين.

الأسلوب غير الموجه أو المتمركز حول العميل :

يشار عادة إلى الأسلوب غير الموجه بالنظرية الذاتية أو الإرشاد المتمركز حول العميل ، أو يشار إليه مقترنا باسم روجرز Rogers الذي طوره ودافع عنه . وعادة ما يمارس هذا النوع من الإرشاد بواسطة مرشدين مهرة لديهم رهيد ثرى من الخبرة لسنوات عديدة. ومع ذلك قد يستخدم مقدمو المساعدة بعض أساليبه الفنية ليقوموا بدور أكثر فعالية مع أسر الأطفال غير العاديين. وزعيم هذه المدرسة الفكرية، كما سبقت الإشارة تو) ، هو كارل روجرز الذي كان لأثره تأثير كبير على ممارسة الإرشاد والعلاج النفسى فى هذا القرن . ويقوم أسلوبه فى الإرشاد على الاعتقاد الإنسانى بأن مشاكل الناس هى فى الأساس ذات أسباب انفعالية وأن معظم العملاء لديهم بالفعل المعلومات الموضوعية التي يحتاجونها لاتخاذ قرار خاص بالمشكلة.

ويؤمن روجرز ايمانا عميقا بما لدى الإنسان من خير ويقدرته على

النمو الايجابي، إذا ما توفرت له الظروف المناسبة. وهو يستند إلى أن الإنسان لديه القدرة الأساسية على تحديد الهدف الصحيح وعلى أن يختار ما يفيد إذا أمكنه أن يرى مشكلته بأسلوب موضوعي في موقف خال من التهديد. وهذا هو السبب في أن روجرز قد أشار أصلا إلى هذا النمط من الإرشاد باعتباره غير موجه، بمعنى أن المرشد أو المعالج لا يقود العميل بل يؤكد قدرته على أن يحدد القضايا التي تهمة وقدرته على أن يجد حلا لمشاكله.

ومن المعالم ذات الأهمية للإرشاد غير الموجه تهيئة مناخ الدفء، والتسامح والتقبل والسماح للعميل بالتعبير عن مشاعره واكتساب استبصار ذي معنى في خبرته الفريدة، والتي لا يشاركه فيها أحد . ويوفر المرشد جوا يسمح للعميل بأن يشعر بالحرية في أن يناقش اهتماماته مع شخص يرغب برغبة أكيدة في أن ينصت إليه . وبمجرد أن يقيم المرشد علاقة تتميز بمشاعر الفهم والتقبل والبعد عن التقييم والتهديد ، يمكن للوالدين أن يخفضا من دفاعاتهما الذاتية ويبدأن في اكتساب استبصار في مشاعرهما يمكنهما من حرية التعبير ، والفحص، وادماج الخبرات السابقة. وبهذا يساعد المرشد الوالدين في الوصول إلى نهاية مرضية فيما يختص بمشاكلتهما .

ورقاعة علاقة ناجحة تحتم على المرشد المتمركز حول العميل أن يتعلم مشاركة الإطار المرجعي الداخلي للفرد الآخر ، حيث ، كما يقول روجرز، «أن أفضل نقطة لفهم أسلوبه هي الإطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه». وعلى المرشد أن يكون قادرا على أن يوصل إلى العميل اتجاهه بتقبله له وحبه غير المصطنع ، والبعد تماما عن الحكم التقييمي،

والتركيز الكامل على مشاكل العميل، وأخيرا ، قدرته على مشاركة هذا الإطار دون أن يفقد ذاتيته. وكما يقرر روجرز :
«إنها وظيفة المرشد أن يتخذ لنفسه بقدر ما يستطيع الإطار المرجعي الداخلي للعميل، لكي يترك العالم كما يراه العميل، وأن يطرح جانبا بينما هو بصدد ذلك، كل المدركات من الإطار المرجعي الخارجى، وأن يوصل بعض هذا الفهم المتعاطف إلى العميل » (١٩٥١، ص - ٢٩).

يمكننا أن نرى، من المناقشة السابقة، أن أهم عنصر في الإرشاد غير الموجه هو مشاركة المرشد في العلاقة كشخص حقيقي. ويمكن تسهيل هذه العملية بالاستخدام الحاذق لتكنيات الإرشاد والتي تتضمن:
(أ) الإنصات بعمق، (ب) التأمل والتعليق على الاتجاهات والمشاعر، (ج) التوضيح، وتكون استجابات المرشد مفتوحة النهاية أو تكون توجيهات غير محددة، مما يتيح للعميل فرصة تنمية وفهم مشاكله والتعبير عن مشاعره الانفعالية التي تصاحب هذه المشاكل. ويقترح هاكنى وناي Hackney & Nye (١٩٧٣، ص - ١٠٤) أن من أحسن الطرق لمساعدة العميل على أن يحدد مشاعره ويعبر عنها هي أن «ننمذج» المرشد هذه العملية، وبمعنى، أن المرشد يعبر عن شعوره هو نفسه أو عما يمكن أن يشعر به إذا كان هو في مركز العميل/ وقد يعبر المرشد عن مشاعره بقوله «أعتقد أننا انتهينا إلى شيء اليوم وأنا أشعر بالرضى عن ذلك». وقد يعبر المرشد أيضا عما قد يشعر به إذا كان في موقف العميل بقوله «إذا عاملتني بهذه الطريقة، أظن أنني كنت أشعر بالغضب». وهذه الاستراتيجية تساعد العميل وخاصة عندما يكون

عاجزا ، لأى سبب من الأسباب ، عن أن يأتى بالاستجابات الانفعالية المناسبة .

وقد أشار دافيز Davis (١٩٧٧، ص ص - ٤٢٤ - ٤٢٥) إلى أن الإرشاد المتمركز حول العميل عملية تحتاج إلى مهارة عالية، إذ يتطلب الإرشاد بأسلوب روجرز أن يستحضر المرشد أعلى قدراته خلال الجلسة . ويحاول أن يسأل أسئلة فاحصة، ويسهم بأفكاره ، ويوضح مشاعر ويحاول أن يفهم سبب وجود مشاعر معينة، ويتحدث دافيز عن ذلك باعتباره علاقة سلسلة حساسة تتطلب انتباها مستمرا لكل تفاصيل الموقف .

وأشار ماجووان وپورتر McGowan & Porter (١٩٦٧، ص - ١١٠) إلى أن أهم مميزات أسلوب روجرز فى الإرشاد هو أنه لا يعزز توكليّة العميل بقيام المرشد باتخاذ القرارات له . وبدلا من ذلك، فإنه يلقى بالمسئولية على عاتق العميل ليجد حولا نابعة منه هو لمشاكله وبذلك يقلل من خبرات العميل السابقة التى لا يمكن تغييرها وتتحول بؤرة الانتباه إلى توافقه الحالى، ويهيئ الإرشاد المتمركز حول العميل لعمق التفرغ الانفعالى ولشكل أكثر استمرارا لنمو الايحاء الذاتى.

ولاحظ لويس Lewis (١٩٧٠، ص - ٤٤) أن جوانب القوة فى الإرشاد المتمركز حول العميل تكمن فى تاكيدته على النمى الايجابى للفرد من خلال أسلوب علاجى لا يتصل بمكونات مبهمّة أو غامضة ولا تحتاج إلى سنوات من التدريب المكثف لاتقائه . وهو يحذر أيضا من ألا نفهم ضمنا مما سبق أن أسلوب روجرز فى الإرشاد أسلوب سهل أو بسيط . فبينما يمكن بسهولة فهم مفاهيمه الأساسية، إلا أنه يجب على

المعالج المتبنى لأسلوب المتمركز حول العميل أن يكون واعيا بذاته وأن يكون قادرا على تكوين علاقات ذات طبيعة غير مالوفة . ك يطلب من مقدم المساعدة أن يكون «إنسانا» أكثر من مجرد معالج . وغالبا ما تكون اتجاهات مقدم المساعدة الخاصة بالاحترام والتعاطف والدفء في العلاقة أكثر أهمية من أساليب الإرشاد المستخدمة .

ولعل من أبرز مساوئ الإرشاد المتمركز حول العميل هو ما ينطوي عليه من افتراض أساسي بأن ما يعانيه الناس من مشاكل ترجع إلى أسباب وجدانية أو انفعالية لأن لهذا أثره في صيغ مشاكل كل العملاء بهذه الصيغة الوجدانية بغض النظر عما قد يكون عليه ادراكهم هم لمشاكلهم. ومما يؤخذ أيضا على هذا الأسلوب في الإرشاد أنه يتوقع من المرشد أن يكون محايدا، لا يعارض ولا يقر أفعال ومشاعر العميل. فهل يمكن لأي مرشد أن يكون مجردا من القيم في موقف يتفاعل فيه مع شخص آخر؟، وأخيرا، فبسبب ما يحتاجه أسلوب الإرشاد غير الموجه من أساليب معينة حتى يكون فعالا ، فإنه يتطلب عددا كبيرا من المقابلات ، لذلك فغالبا ما يعتبر هذا الأسلوب في الإرشاد غير واقعي لما يتطلبه من تكاليف ووقت أطول .

ومع ذلك فإن روجرز (١٩٧٧، ص - ٢٨) يعتقد أن أسلوب الإرشاد المتمركز حول الشخص قد أحدث ثورة فيما اعتاد عليه المرشدون عند ممارستهم للأساليب الإرشادية الأخرى. فقد يجد المرشد ذي الحساسية في أسلوب الإرشاد المتمركز حول العميل مجالا أرحب يمكنه من أن يقدم مساعدة فعالة . وتصبح التسميات التشخيصية غير ذات قيمة في ظل أسلوب الإرشاد المتمركز حول الشخص . وقد وجد أن

هؤلاء الذين يستطيعون إقامة علاقة فعالة تتمركز حول الشخص لا يكونون بالضرورة من بين جماعة المهنيين المدربين في هذا المجال، لذلك قد يكون لسمات شخصية المرشد الأثر الأكبر في نجاح العلاقة الإرشادية القائمة على هذا الأسلوب .

وجهة النظر التوفيقية :

يمثل الأسلوب التوفيقى فى الإرشاد وجهة النظر التى ترى أن الطريقة فى الإرشاد هى ليست «هذا الأسلوب أو ذاك»، بل يستخدم فيها الأسلوب الموجه والأسلوب غير الموجه وأساليب أخرى لمساعدة العميل فى توافقه لمشاكل الحياة (هتشكوك Hitchcock ، ١٩٦٤ ، ص - ٢٢). وغالبا ما يشار إلى هذا الأسلوب التوفيقى باعتباره أسلوب «مقتصف الطريق». ويقرر شررتز وستون أن كلمة «توفيقى» تعنى اختيار أنسب الطرق من بين مصادر ونظم متعددة، لذلك يعتقد أنصار الطريقة التوفيقية للإرشاد أن تبني أسلوبا واحدا فى الإرشاد وتفضيله على كافة الأساليب الأخرى يجعل امكانيات المرشد محصورة فى نطاق ضيق وأن عليه أن يستخدم إجراءات وأساليب فنية ومفاهيم من مصادر متعددة حتى يحسن تلبية حاجات الشخص الذى يقوم بمساعدته . ويطور المرشد التوفيقى من خلال معرفته عن الإدراك والنمو والتعلم والشخصية مخزوننا من الطرق ويختار أنسبها للمشكلة المعينة والفرد بعينه .

ولعل أكثر الذين أسهموا فى إقامة المذهب التوفيقى هو فريدريك ثورن Frederick Thorn فهو يناقش فى كتابه «مبادئ إرشاد الشخصية» هذا الأسلوب بكل خطواته . ويدعو هذا الاتجاه إلى الدراسة

العلمية لكل طرق التشخيص والعلاج، ويعبر ثورن (١٩٦١) عن هذه النقطة كالآتي : «يقدر ما يستطيع الأسلوب التوفيقي في الإرشاد أن يوازن بين كل الطرق الاجرائية ويجد طرقا متاحة في وقت ما وفي مكان ما ، فإنه يبدو لنا أنه يجب أن يمثل الكلمة الأخيرة بخصوص ما يمكننا أن نفهم بصدق ونطبق في الممارسة» (ص - ٢٤٠).

ويقوم الأسلوب التوفيقي على افتراضين: (أ) أن الناس يختلفون في إمكانياتهم لمجابهة الحياة ومشاكلها، لذلك فهم يحتاجون إلى أنماط مختلفة من المساعدة، (ب) أن التشخيص الجيد أساسى لأى علم يتصدى لتحديد الأسباب ثم لاختيار وتطبيق أساليب مناسبة للعلاج .
ووفقا لثورن (١٩٥٠) ، تشمل عملية إرشاد الشخصية المراحل التالية :

- ١ - تشخيص سبب عدم توافق الشخصية.
- ٢ - وضع خطة لتعديل العوامل المسببة .
- ٣ - توفير ظروف مناسبة لتعلم جيد .
- ٤ - استثارة العميل لتنمية مصادره الذاتية واضطلاعها بالمسئولية لممارسة أساليب توافقية جديدة .
- ٥ - التناول السليم لأى مشاكل فرعية قد تُسهم في التوافق . (ص - ٨٨ - ٨٩).

وتتميز علاقة الإرشاد التوفيقي بالدقة والفهم والتقبل . وبالإضافة إلى ذلك تهتم هذه العلاقة بطمأنة العميل ومده بالمعلومات لكى تُسهل تعلمه وترتقى به . وعلى أى مرشد يسعى لإتقان أدائه من خلال إطار عمل توفيقي أن يكون متبنيا لوجهة نظر علمية عن الإنسان، وأن يكون نو

مهارات تشخيصية عالية ، وأن يتميز بالانفتاح الذى يتيح له مرونة الأسلوب. من مزايا المذهب التوفيقي الرئيسية أن ثورن قد حلل أفضل الجوانب للأساليب الأخرى وطبقها بطريقة علمية فى نظام متكامل مبقيا على أحسن الخصائص لكل أسلوب . وهذا التعدد والمرونة فى الأسلوب عادة ما يتيح للمرشد أن يعمل مع جمهور ذى خصائص مختلفة من العملاء.

والنقد الذى يوجه عادة إلى الأسلوب التوفيقي أنه غير واقعى لما يستلزمه من المرشد من قدر عال من التحصيل لخبرة بالعديد من الطرق والأساليب . فلدى المرشدين ميل طبيعى لتطوير أسلوب مناسب لشخصيتهم وغالبا ما يضحون بفعالية الإرشاد عندما يحاولون تبني أسلوب آخر والأكثر من ذلك أنه من غير الواقعى أن نعتقد أن معظم المرشدين قد حصلوا على التدريب الأكاديمي والتشخيصى الضرورى للتفوق فى هذا النمط من الإرشاد.

وقد لاحظ هاكنى وناي Hackney & Nye (١٩٧٣، ص - ١٠٢) أنه بمجرد أن يحدد المرشد والعميل الأهداف التى تهم العميل، تصبح لخبرة المرشد أهميتها. فالمرشد الماهر يجب أن يكون قادرا على إقامة علاقة موفقة، ثم بعد ذلك يجب أن يكون فى حوزته مخزون من استراتيجيات الإرشاد التى يمكنه أن يستخدمها لمساعدة العميل فى تحقيق أهدافه . هذه الاستراتيجيات تصبح بمثابة أسلوب العمل الذى يتم تصميمه لتحقيق نتائج خاصة بعميل معين .

ويقترح ديموس وجرانت Demos & Grant (١٩٧٣) التمييز التالى للطرق الموجهة وغير الموجهة والتوفيقية فى الإرشاد :

الطريقة الموجهة :

- ١ - تعتمد على المعلومات التي يجمعها المرشد .
- ٢ - تهتم بالناحية العقلية . (استجابة للمحتوى العقلى).
- ٣ - سيادة الأسلوب العلمى .
- ٤ - تعطى أولوية للمجالات التربوية والمهنية.
- ٥ - يكون التأكيد على مشكلة العمل.

الطريقة غير الموجهة :

- ١ - تعتمد علي معلومات يقدمها العميل .
- ٢ - تهتم بالعواطف (استجابة للمحتوى العاطفى).
- ٣ - سيادة فن العلاقات الإنسانية .
- ٤ - تعطى أولوية للمجالات الشخصية والاجتماعية .
- ٥ - يكون التأكيد على عملية المقابلة .

الطريقة التوفيقية :

- ١ - تعتمد علي معلومات يجمعها المرشد أو يقدمها العميل .
- ٢ - تهتم بالناحية العقلية أو العاطفية .
- ٣ - تختص بالأسلوب العلمى أو فن العلاقات الإنسانية.
- ٤ - تتضمن المجالات التربوية ، والمهنية والمجالات الشخصية الاجتماعية .

- ٥ - يكون التأكيد على مشكلة أو عملية (ص - ٦٥).
- ويظل هذا السؤال الهام دون إجابة.. كيف يمكن لمقدم المساعدة أن يحدد أنسب أو أحسن الاستراتيجيات؟ في حالة عدم وجود إجابة قاطعة، تصبح المعرفة والتدريب والخبرة هى العناصر الأساسية فى معرفة متى

تستخدم الطريقة الموجهة، أو غير الموجهة أو التوفيقية، ويتفق معظم الثقة على أن العنصر الهام هو المهارة التي تستخدم بها الطريقة لا الطريقة في حد ذاتها، ويعترف ديموس وجرانت بأنهما لا يحاولان تفضيل أى طريقة أو أكثر من طريقة أو أسلوب باعتبارها الأسلوب الأمثل ، فلكل أسلوب فائدته في موقف معين .

وفيما يلي تعليقات هاكنى ونائ (١٩٧٣) في حديثهما عن عناصر عامة معينة توجد في الأساليب المختلفة :

«يختص الإرشاد بالاستجابة لمشاعر وأفكار العميل ، أو بمنظور آخر ، يتعامل المرشد مع كلا اتجاهات وسلوك العميل، وتختلف الأساليب من حيث التأكيد ونظام الاستجابة للمشاعر والسلوك ، فبعض الأساليب (مثل ذلك المتمركز حول العميل، أو الأسلوب الوجودي) تفضل التأكيد على المشاعر ، وأخرى (مثل أسلوب العقلنة الانفعالية وأسلوب العلاج الواقعي والأسلوب السلوكي) تؤكد على أهمية السلوك والأفعال . إلا أن نموذج الإرشاد التوفيقى قد يؤكد على أهمية إمكانية التحديد والاستجابة المناسبة لكلا الحالات الشعورية والسلوك» (ص - ٥).

الأسلوب السلوكي :

أصبح من الضروري وجود أساليب إرشادية مكتملة لأنه تبين أن أى أسلوب بمفرده لا يناسب كل العملاء أو لا يكون مرناً بالقدر الكافى لكى يستخدم مع أفراد مختلفين. وأحد هذه الأساليب التى اكتسبت قبولا بين الممارسين هو مايشار إليه بالإرشاد السلوكي. وقد كتب لويس Lewis (١٩٧٠) «أنه فى السنوات الحديثة فقط بدأ المرشدون يستجيبون لما قدمه مايكل ومايرسن. Michael & Meyerson

(١٩٦٢ ، ص ٣٩٥ - ٣٩٦) من تحد في مقالهما ، «الاتجاه السلوكي نحو التوجيه والإرشاد» . وهما يقرران في هذا المقال أن «السلوك الملاحظ هو المتغير الوحيد ذو الأهمية في عملية التوجيه والإرشاد ، وهو المحك الوحيد الذي يمكن أن تقيم على أساسه هذه العملية» . وهما يضيفان مستنديين على الفرض الأساسي في نظرية سكر Skinner (١٩٦٦) عن التعلم الإجرائي ، أن «السلوك تحكمه العوامل البيئية وأن التأثير في البيئة وتنظيمها بحيث تتوفر فيها عواقب منتجة للسلوك المرغوب يمكن أن يكون إجراءً فعالاً لإنتاج التغير السلوكي» .

وتوضح عبارة ثوريسن Thoresen (١٩٦٦) التالية ذات النقاط الخمس ماهية الإرشاد السلوكي:

- ١ - معظم السلوك الإنساني متعلم وهو لذلك قابل للتغير .
 - ٢ - يمكن أن تساعد التغيرات المعينة في بيئة الفرد في تعديل السلوكيات التي نرغب في تعديلها ، وتسعى الإجراءات الإرشادية إلى التمهيد للتغيرات في سلوك الفرد وذلك بتعديل البيئة .
 - ٣ - يمكن استخدام مبادئ التعلم الاجتماعي مثل تلك الخاصة بالتعزيز والنمذجة الاجتماعية لتطوير أساليب إرشادية .
 - ٤ - تقيم فاعلية الإرشاد ونتائجه بالتغيرات التي تحدث في سلوكيات معينة خارج المقابلة الإرشادية .
 - ٥ - الإجراءات الإرشادية ليست ثابتة أو محددة مسبقاً ، لكن يمكن أن تصمم بطريقة معينة لمساعدة الفرد على حل مشكلة بعينها . (ص ٣٩٥ - ٣٩٦) .
- والإرشاد السلوكي عملية تختص بموقف تعليمي فيه يتعلم الفرد

المتلقى للإرشاد سلوكيات مناسبة . والمرشدون الذين يستخدمون هذا الأسلوب يستوعبون بعمق نظريات التعلم ، لأن السلوك قابل للتعديل من خلال تهيئة الظروف المناسبة للتعلم .

ومن وجهة النظر السلوكية ، فإن أهم جانب من جوانب العلاقة الإرشادية هو التحديد الدقيق للموقف حتى نرفع إلى أقصى درجة من التغيرات التي يمكن ملاحظتها في سلوك العميل. ومن الضروري تعريف الأحداث السلوكية المراد تعديلها والتي يمكن قياسها وملاحظتها ، ثم تحديد المثيرات التي تؤدي إلى تلك الأحداث السلوكية أو تظاهرها وكيف يمكن تعزيزها في الوقت الحاضر . فمن المهم ، إذن ، تعريف وتحديد مشكلة العميل. وفي إطار نظرية التعلم ، لا يكفي تعريف ما يعانيه العميل من صعوبة بالقول ، مثلا ، بأن لديه مفهوما ضعيفا عن الذات . بل يجب ملاحظته ويمكن أيضا قياسه ، وبذلك يمكن تقديم الدليل الملموس على حدوث التغير أو التحسن في السلوك . فمثلا ، بينما قد يقترح المرشد المتبنى لأسلوب الإرشاد غير الموجه هدفا إرشاديا مثل «لتحسين مفهوم الذات لدى العميل» ، فإن المرشد ذو التوجه السلوكي قد يحدد تلك السلوكيات التي قد تؤدي بالعمل إلى طرق جديدة لمجابهة مشاكله مشيراً بذلك إلى تحسن مفهوم الذات لديه .

ويقترح يولمان وكراسنر Ullman & Krasner (١٩٦٥) ثلاثة

أسئلة مبدئية يحتمل أن يوجهها المرشد السلوكي :

- ١ - ما هو السلوك غير التوافقي ، أي ، ما هي السلوكيات الرئيسية التي يجب زيادتها أو إنقاصها؟
- ٢ - ما هي الأحداث البيئية التي تساند حاليا سلوك الفرد ؟

٣ - ما هي التغيرات البيئية ، عادة ما تكون مشيرات معززة ، والتي قد نعدلها لإحداث تغيير في سلوك الفرد؟

ويصف سستن وجورج (Dustin & George ١٩٧٣ ، ص ص - ٤٣ - ٤٤) الإرشاد السلوكي باعتباره مكونا من ثلاثة أوجه أساسية. ففي الوجه الأول ، يبدأ المرشد اتصاله بالعمل بالإنصات والفهم المتعاطف لكي ينمّي نوعا خاصا من العلاقة . والوجه الثاني هو المرحلة التي فيها يقرر المرشد والعمل أي السبل سيتخذها لمقابلة احتياجات العميل ولتحديد تلك الأساليب التي ستكون أكثر فعالية في مساعدة العميل في الوصول إلى هدفه . وفي الوجه الثالث يتبع العميل خطة عمل، ويتزايد إجراء المناقشات التي تجرى بين المرشد والعمل على ما فعله العميل وقام به ، أو ما قد يرغب في أن يفعله ، وهما معا ، ماذا يمكنهما فعله لتحقيق أهداف العميل . فوفقا لداستن وجورج - هناك ثلاثة أوجه للإرشاد - العلاقة ، والاختيار ، والفعل - وهما يتصلان الواحد بالآخر لتوفير أسلوب فعال ذي معنى نحو تغيير السلوك .

وأحد المميزات الرئيسية للإرشاد السلوكي أنه يوفر أسلوبا تكميليا مفيدا يتيح قدرا من التعمق ويؤكد على التغيرات السلوكية التي يمكن ملاحظتها . والأسلوب مفيد أيضا من وجهة نظر دافعية إذ أن هؤلاء الذين يبدأون في رؤية التغيرات السلوكية التي تحدث تتأكد مجهوداتهم لمواصلة عملية التغيير . وأحد مساوئ هذا الأسلوب أن معظم من يقومون بتقديم المساعدة هؤلاء الذين يرغبون في أن يكونوا مرشدين سلوكيين مهرة، لم يكن لديهم سوى معرفة سطحية بالنظريات السلوكية وهم ليسوا حازقين في استخدام وتطبيق هذه النظريات . ولا شك في أن

على المرشد الذى يتبنى الأسلوب السلوكى أن يكون ملما بنظرية التعلم
لكى يوفر الخبرات الميسرة لنمو الفرد .

مساعدة الوالدين فى فهم وتطبيق المبادئ السلوكية :

غالباً ما يلصق بالوالدين دور المتلقى لكل أنواع المعلومات
والنصائح من الخبراء. وغالباً ما تستثنى التربية الوالدين من الاهتمام
المباشر بتربية أطفالهم. إلا أن الاقتناع بأهمية اشتراك الوالدين
وتعاونهم مع المختصين فى مساعدة نمو طفلهم ما زال يتزايد . وفى
الواقع ، من الصعب، إن لم يكن من المستحيل ، أن نتصور نجاح أى
برنامج لتعديل السلوك دون اشتراك الوالدين إما فى تنفيذه كاملاً ، تحت
إشراف وب توجيهات من المختص ، أو على الأقل تعزيز ومساندة جهود
المختصين. ويستطيع الوالدان أن يتعلما مبادئ ومهارات معالجة
السلوك إذا ما صاغها المختص فى تعليمات بسيطة ومحددة ، وبذلك
يمكن للوالدين أن يسهما فى تمهيد الطريق لتغيرات معينة فى سلوك
طفلهما .

ويقرر كارنز وزهرياك (Karnes & Zehrbach ١٩٧٢) أن

نجاح برنامج الاشتراك الوالدى يتوقف على ثلاثة عوامل :

١ - اتجاه المهنى المختص - ف يجب أن يكون اتجاهه ايجابياً يوحى
باقتناعه أن لدى الوالدين ما يمكن أن يقدماه من إسهامات فى نمو
طفلهما .

٢ - الاعتراف بوجود أكثر من طريقة لإشراك الوالدين - وللوالدين
حاجات فردية يجب أن يعترف بها لمساعدتهما فى اختيار أحسن
الطرق للتدخل فى البرامج التربوية لطفلهما.

٣ - الاعتقاد بأن لدى كل أب أو أم القدرة على النمو - وسيختلف القدر الذي ينمو به الوالدان ، ويتوقف المدى الذي يتقنهما به على مدى التغيير الذي يحدثه المدرس أو المرشد وتوسيعه لرقعة البرنامج الذي يشترك فيه الوالدان . (ص ٨ ، ٩) .

وبالإضافة إلى ما سبق ، يجب أن يقتنع الوالدان بأهمية توفير الوقت والمجهود ، والإبقاء على اتجاه ايجابي نحو طفلهما ومداومة الممارسة لأى من المهارات المكتسبة. ويجب على مقدمى المساعدة توفير التشجيع والمساندة فى حالة ما إذا أظهر الوالدان مشاعر سلبية كالإحباط والوهن وفقدان الهمّة.

وقد لاحظ أوديل O'Dell (١٩٧٤) بعض مميزات أساليب تعديل السلوك لتدريب الوالدين على معالجة سلوك أطفالهما وهى :

١ - سهولة تعلم هذه الأساليب ، حتى أنه يمكن للأشخاص غير المهرة فى أساليب العلاج المعقدة تعلم مبادئ تعديل السلوك. وليس التعليم الجامعى أو التدريب الحرفى شروطاً لتوقف عليها المعالجة الناجحة لسلوك الطفل .

٢ - يفضل الوالدان والمختصون على حد سواء نمونجا لمعالجة السلوك يختلف عن تلك النماذج الطبية المخصصة لعلاج السلوك المرضى.

٣ - تشترك الاستجابات السلوكية لمعظم الأطفال فى خصائص تقبل التعديل بالتطبيق المنتظم للمبادئ السلوكية .

٤ - يمكن تطبيق المبادئ السلوكية فى البيئة الطبيعية حيث تظهر المشاكل السلوكية على الطفل ويستجيب لها الوالدان.

ووفقا لكارنز وزهرياك (١٩٧٢) «يتطلب إتقان هذا الأسلوب من الوالدين أن يحددا تحديدا تاما السلوك المراد تغييره ثم تجمع المعلومات ويسجل تكرار هذا السلوك أو السلوكيات ، ثم يطور إجراء معيناً لتغيير هذا السلوك ، ثم تسجل درجة التغير في هذا السلوك» (ص - ١٤). وقد قرر هذان المؤلفان أن أكثر الآباء استفادة من هذا الأسلوب هم هؤلاء الذين يتميزون بالثبات والذين يمكنهم المداومة على أسلوب موحد للتعامل مع الطفل . والذين لديهم حاجة قوية لتحقيق تغير ايجابي في سلوك طفلهم .

ويبقى سؤال أساسي دون إجابة . ما هي بعض المبادئ التي يجب أن يدركها الوالدان قبل محاولة استخدام أسلوب معين ؟ يجب أن يكون ليهما فهم عن كيفية تعلم السلوكيات المختلفة ، وما هو السلوك، وما هي مكونات السلوك .

والمبدأ الأساسي في معالجة السلوك هو فهم أن السلوك متعلم . وأن من الممكن تعلمه وتعليمه . فإذا كان السلوك متعلما فيمكن إعادة تعلمه أو محو تعلمه . فالسلوك الذي نسلكه خلال حياتنا نتعلمه من البيئة المحيطة بنا . فمعدن الطفولة، يمدنا الوالدان والمدرسون والأقران والإخوة والأخوات وحتى الغرباء بمثيرات لاستجاباتنا للبيئة . والطعام الذي نأكله والناس الذين نحبههم والملابس التي نلبسها وما شابه ذلك كلها متعلمة من أصدقائنا ومن المجتمع عامة . فنحن لا نتعلم فقط السلوكيات المرغوبة بل وغير المرغوبة أيضا ، لأننا نسلك بأسلوب نشعر أنه سيساعدنا في تحقيق أكبر قدر من التوافق مع بيئتنا . ففي العمل مع الطفل أو في ملاحظته يمكن أن نرى أنماطا مختلفة

من السلوك. هذا السلوك قد تمنوه إلى العدوان ، أو إلى الإهمال ، أو الافتقار إلى الدافعية ، لكن كل ما يمكن للفرد أن يراه فى الواقع هو السلوك - الظاهر ، الملموس ، الفعل الحركى ، فالسلوك ، إذن ، هو سلسلة من الاستجابات التى يمكن ملاحظتها .

ما هى مكونات السلوك ؟ :

أولا : يجب أن يكون السلوك قابلا للملاحظة المباشرة بشكل يسمح لأى شخص بأن يحدد حدوثه المتكرر بدقة وثبات . ومن ثم يمكن قياس السلوك الظاهر القابل للملاحظة. ثانيا : يجب أن يرتبط السلوك بالحركة، فافعال مثل الجلوس ، الراحة ، أحلام اليقظة، هى فى الحقيقة ليست سلوكا ، ويمكن ملاحظتها فقط لعدم حدوث سلوك آخر . ثالثا : يجب أن يكون تكرار السلوك ممكنا . فإذا لم يكن فى الإمكان تكرار السلوك، فلن يمكن من ثم التعامل معه. أى أنه يجب أن يتكرر تكرارا كافيا، حتى يمكننا ، من خلال ملاحظته، معرفة تاد مرات تكرار حدوثه. ويعرف القانون الأساسى للسلوك بقانون التعزيز ويقرر هذا القانون أن السلوك المثاب يحيل لأن يتكرر والسلوك غير المثاب يميل إلى ألا يتكرر ، فالسلوك إذن يتكرر لأن عواقبه كانت مثيية للشخص ، وإلا لما حدث هذا السلوك مرة أخرى. لذلك ، إذا لاحظنا أن سلوكا يتكرر حدوثه فلنا أن نفترض أنه يوجد بالبيئة بعض الإثابة عليه أو النتائج المرغوبة التى تسانده. وفى هذا السياق، فإن رائدنا فى فهم ديناميات السلوك هو أن أى سلوك يقوم به الفرد مرة بعد أخرى يكون معززا بإثابة ما (شئ سار). وتزداد دهشتنا عندما نتحقق من أن السلوكيات الغير مناسبة أو الغير مرغوبة التى تحدث تكون أيضا معززة بإثابة ما . فمثلا، قد يعتمد

الطفل القيام بسلوك غير مناسب لجذب انتباه الأم ، وهذا الانتباه هو ما يحبه الطفل ويسعى إليه رغم ما قد يرتبط به من عقاب . وفى الواقع أن الإثابة يجب أن تكون ذات أهمية حتى يستمر السلوك رغم ما يعقبه من نتائج غير سارة .

كيف تؤثر فى السلوك :

هناك أربع طرق رئيسية بواسطتها يتم التأثير أو تغيير أو معالجة سلوك طفلك :

١ - الزيادة - يمكنك أن تزيد أو تقوى السلوك الذى تشعر أنه جيد لكنه لا يتكرر بدرجة كافية واحدى طرق تعلم سلوك جديد هى الملاحظة والتقليد . فقد يقلد الطفل السلوك إذا رأى أو سمع أن فردا ما يقوم بسلوك معين ويثاب عليه . وهذا النوع من السلوك المقاد يسمى «النمذجة». ويتعلم معظم الأطفال أن يتكلموا ، ويركبوا الدراجة، ويتعینوا بجنسهم وما إلى ذلك ، بتقليد أفعال الآخرين .

٢ - النقصان - وتستطيع أن تنقص أو تضعف السلوك الذى تشعر أنه ردىء أو يسيء الي طفلك (سلوك لا يسرك) والذى يحدث بتكرار مرتفع . فإذا استمر الطفل فى إظهار سلوكيات غير مرغوبة واتجه هدفنا إلى إزالتها، يكون الهدف هنا هو إخفاء هذه السلوكيات وذلك بعدم تعزيزها . فإذا استمر الطفل فى تكرار السلوك غير المرغوب ، فلنتجاهله، بمعنى آخر لا نثيبه بأن نوابه انتباهنا . لكن لا تنسى أن توفر له ما يبحث عنه وهو انتباهك عندما يأتى بالسلوك المرغوب .

٣ - التشكيل - إذا لم يصدر سلوك ما عن الطفل فإننا لا يمكننا تعزيزه . لذلك لكى نعلم الطفل سلوكا ما يجب أن نثيب سلوكيات أخرى

قريبة منه، أو تشبه هذا السلوك المرغوب . وعندما يزداد تكرار الاستجابة العامة، نعرز الخطوة القريبة من السلوك المعين المرغوب فيه.

٤ - الإبقاء - يمكنك الإبقاء علي سلوك يكرره الطفل وترغب أنت أن تراه باستمرار لأنه محبوب ومرغوب فيه.

وهناك سؤال آخر ، ما هي العوامل التي تؤثر في أسلوب المرشد أو استراتيجيته التي يختار أن يستخدمها ؟ بداهة، يوجد كثير من العوامل التي تؤثر في أسلوب المرشد وفي سير عمله. وفيما يلي قائمة بهذه الاعتبارات:

- * فلسفة المرشد في الإرشاد .
- * مفهوم المرشد عن الدور الذي سيلعبه.
- * معرفة وكفاءات وخبرة المرشد .
- * الاهتمام المعين لأسرة الطفل غير العادى (يأتى الوالدان بأنواع مختلفة من المشاكل ويحتاجان إلى أنواع مختلفة من المساعدة).
- * قدرة الوالدين على القيام بدورهما فى العملية الإرشادية.
- * وأخيراً ، أن يتحقق القائم بتقديم المساعدة من أنه لا توجد حلول بسيطة لمشاكل معقدة.

بينما قد يفيد أن نأخذ في الاعتبار تلك العوامل ، إلا أنه يبقى سؤال دون إجابة ، وهذا السؤال هو : أى الأساليب يمكن استخدامها عند محاولة إرشاد أسر الأطفال غير العاديين واستثارة همهم؟. ويجب أن نتذكر دائماً أن الأسلوب الذى يتصرف به الناس ويسلكون فى كل لحظة من لحظات حياتهم يتحدد بحاجة الكائن العضوى الأساسية ألا وهى إثبات الذات . والمقتطف الاآتى من Johnson (١٩٧٢، ص - ١١٧)

يصور ما يحدث عند الاستجابة لمشاكل شخص آخر «ربما أهم شيء يجب أن نتذكره هو أنك لا تستطيع القيام بحل مشاكل فرد آخر، ومهما كنت متأكدا مما يجب أن تفعله في الاتجاه الصحيح أو مما لديك من استبصار في مشاكل الشخص الآخر ، فإن هذا الشخص الآخر يجب أن يضع قراراته الخاصة به والخاصة بما يجب عليه عمله ويكتسب استبصاراته هو في الموقف وفي نفسه».

أسئلة للمناقشة ؟

١ - هل شعرت في وقت ما بحاجة إلى الإرشاد؟ طبق خصائص لويس الثلاث ، والخاصة بأسباب احتياج الناس إلى الإرشاد ، على موقفك الشخصي. هل أنت قد سعت حقيقة الي الإرشاد ؟ لماذا فعلت ؟ ولماذا لم تفعل ؟ ماذا كانت النتيجة في الحالتين ؟.

٢ - هل تظن أن فردا لديه مشكلة شخصية أو اجتماعية أو عاطفية عادة ما لا يرغب في الذهاب إلى شخص متخصص لكي يرشده؟ ما هي العوامل المسهمة في تردد الفرد في أن يبادىء بعلاقة إرشادية؟.

٣ - إلى أى مدى يتوقع المرشد أن يفهم بعمق احتياجات العميل؟ ما هو القدر الضروري للفهم والوعى من جانب العميل لكي يسعى إلى إقامة علاقة إرشادية ؟ إلى أى مدى يمكننا أن نتوقع أن ينمو هذا الفهم أثناء سير العلاقة ؟.

٤ - من الممكن أن نفترض أن معظم أسر الأطفال غير المعادين سيكونون مستعدين للتعاون إذا شعروا بأنك ترغب في مساعدة أطفالهم؟ هل ترى أن يسود هذا الاتجاه ملاحظاتك الافتتاحية؟. كيف يمكنك توصيل هذه الفكرة بطرق أصيلة وبناءة ؟

٥ - ماهى المتغيرات الفردية التى يمكنك ذكرها كمؤثرات محتملة على الأسلوب المستخدم فى الموقف الإرشادى؟

٦ - أى من الأساليب الأربعة التى نوقشت فى هذا الفصل تشعر أنه أكثر صعوبة لشخص لم يحصل على تدريب رسمى فى الإرشاد ؟ ولماذا؟

٧ - ما هو الأسلوب الإرشادى الذى قد يبدو أكثر صلاحية مع الأفراد الذين يواجهون بمهمة الاختيار بين عدة بدائل حيث يحتاجون إلى المعلومات ، والفهم ، والمساندة الانفعالية والتقبل لكى يصلوا إلى قرار سليم ؟

٨ - اختر شخصين وحدد مشكلة يلعب أحدهما حول هذه المشكلة دور المرشد ويلعب الآخر دور العميل فى جلسة إرشادية مستخدمين أسلوبا إرشاديا معيناً . إسأل الطلبة الملاحظين إذا كان فى إمكانهم تحديد الأسلوب الإرشادى المستخدم عن طريق تحليل ما يدور بين المرشد والعميل من حديث .

٩ - أكمل هذه العبارة : إن أسلوب المرشد فى الإرشاد محكوم جزئياً ب..... قارن إجابتك بإجابات أشخاص آخرين .

١٠ - أى أسلوب من أساليب الإرشاد التى نوقشت فى هذا الفصل قد تحكم أنت عليه بأنه أكثر اتساقاً فى بنيته ؟ لماذا ؟ .

١١ - أى أسلوب من أساليب الإرشاد التى نوقشت فى هذا الفصل قد تحكم عليه أنه الأكثر صدقاً على أسس علمية ؟ لماذا ؟

١٢ - هل تتفق مع اعتقاد كارل روجرز بأن مشاكل الناس تنشأ أساساً لأسباب انفعالية أو عاطفية وأن معظم العملاء لديهم المعلومات

الموضوعية التي يحتاجونها لعمل القرار الخاص بالمشكلة؟ والأهم استبدال كلمات أسوأ الأطفال غير العاديين بكلمة عملاء، هل تغير رأيك؟
١٣ - أى من الأساليب التي نوقشت فيما سبق قد يكون أكثر صلاحية مع الأفراد الخجولين والذين تتميز شخصياتهم بالتحفظ والمجولين من السعى إلى طلب المساعدة والانخراط النشط في علاقة إرشادية؟ لماذا؟

١٤ - ما مدى صحة هذه العبارة : «من المستحيل أن يوفر المرشد الشكل الصحيح للخدمة الإرشادية (العلاج) دون أن يحدد أول احتياجات العميل (التشخيص)»؟

١٥ - هل للمدرس ؟ المرشد أن يجرب الأنواع المختلفة من الأساليب الإرشادية أو يكتفى باستخدام الأسلوب الذي يشعر به بالراحة في استخدامه؟ ما هي بعض مساوئ ومميزات تجريب الأساليب الإرشادية؟

١٦ - بعد الوصول إلى صياغة قرارات إرشادية، ما هي العوامل التي تؤثر في تنفيذها؟

١٧ - أذكر طرقاً محددة يمكنك أن تقيم بها الأهداف، والقرارات والعمليات السلوكية.

١٨ - هل توافق أو لا توافق على هذه العبارة: «يتعامل مرشد أسوأ الأطفال غير العاديين أساساً مع مشاكل السلوك البشري وهو لذلك يفعل في أساسيات علم النفس» ماذا تتضمنه هذه العبارة؟

الفصل الرابع. ديناميات عملية الإرشاد النفسي لأسر الأطفال غير العاديين

ترتبط المشاكل التي تواجهها أسر الأطفال غير العاديين بالخصائص الشخصية لأفراد هذه الأسر أكثر من ارتباطها بطبيعة أو شدة الإعاقة نفسها ، لذلك ، لكي تنجح في عملك مع هذه الأسر ولكي تتواصل معهم بأسلوب يساعدهم ، فلا يكفي فقط أن تكون على علم بالإعاقات المختلفة ، لكك تحتاج أيضا إلى معرفة بالأسرة التي تعمل معها . وهذه المعرفة يمكن الحصول عليها بالاستماع الواعي لأفراد الأسرة ، فلكي تساعد الأسر والأطفال كادميين ، فإن هذا يتطلب فهما واضحا للمشاكل التي تواجهها هذه الأسر ، وماذا تعنى هذه المشاكل لهم ، وأساليب توافقهم لها وستعرض في هذا الفصل للكثير العامة التي تحدثها الإعاقة في العائلة ككل ، ثم نلقى نظرة على المشاكل التي تمر بها الأسر في محاولتها للتغير ، وجوانب هذا التغير ، وأخيرا نناقش بعض الطرق العملية التي عادة ما تُستخدم في مساعدة الأسر على التوافق . ونختتم الفصل بمناقشة بعض الموضوعات المختارة ذات الصلة بعملية الإرشاد .

الآثار العامة للإعاقة

تشير الدراسات التي أجريت على الأطفال المرضى أن احتمال إصابتهم بالاضطرابات النفسية (المشكلات النفسية والصعوبات

الانفعالية) تتصاعف بالمقارنة إلى الأطفال الأصحاء (كادمان وآخرين Cadman et. al ، ١٩٨٧). وأن هذه الاضطرابات قد تلازمهم بعد الشفاء من المرض بسنوات عديدة. فنسبة الاضطرابات النفسية بين الأطفال المرضى تتراوح بين ٢٠٪ و ٢٥٪ بالمقارنة إلى ١٠٪ و ٢٠٪ بين الأطفال الأصحاء. وإذا اقترن المرض بعجز ما ، فإن نسبة الاضطرابات النفسية في الأطفال المرضى ترتفع إلى ٣٠٪ أو ٣٥٪ . وقد يتأثر الأداء المدرسي مباشرة بالمرض وما يجلبه من مشاكل سلوكية وصعوبات عائلية وغياب عن المدرسة.

ويتأثر الوالدان إلى أبعد مدى بمرض أطفالهم. فقد وجد هيجز وليبرمان (Hughes & Lieberman ، ١٩٩٠) أن ٣٣٪ من أسر الأطفال المصابين بالسرطان يعانون من اكتئاب شديد وقلق وتستدعي حالاتهم المساعدة المتخصصة كالعلاج النفسى والرعاية الاجتماعية. وليس من النادر أن تتصدع العلاقة بين الوالدين، وينعكس هذا في ازدياد المشكلات الزوجية والتي قد تنتهى بالطلاق (سابث وليفنتال Sabeth & Leventhal ، ١٩٨٤). وهذا يشير إلى أن العائلات التى يوجد بها أطفال نوى صعوبات تعليمية أو جسمية قد لا تنتظم حياتها كوحدة متكاملة. وهناك ما يدل على أن إخوة وأخوات الطفل المعاق يكونون أقرب إلى الاضطراب منهم إلى السواء، ويشمل ١٨٪ القلق، والانسحاب، والغيرة، والتخلف المدرسي، والمشاكل الدراسية، وانخفاض فى تقدير الذات. وأكثر ما يسم هذه الفئة هو تصدع علاقاتهم الاجتماعية، وخاصة مع الوالدين، والشعور بالإهمال بالمقارنة إلى الطفل المعاق.

ويعطى إيزر Eiser ١٩٩٠، وجاريسون وماكويسون، ١٩٨٩، Gar-
rison & McQuiston ١٩٨٩. مراجعات لنتائج البحوث التي

ذكرت آنفاً. وهذه النتائج تركز على السلبيات، إلا أنه يجب ألا ننسى أنه يوجد اختلافات لا يُستهان بها بين أسرة وأخرى من حيث القدرة على التوافق. فـرغم أن مرض الطفل أو إعاقته تؤثر على كل أفراد الأسرة في أوقات مختلفة، إلا أن مواجهتهم للموقف تتراوح بين هؤلاء الذين يتوافقون له بنجاح وأولئك الذين ينهارون تماماً. ومستوى التوافق والطرق التي يستخدمها الناس في مواجهة الموقف مهمة في حد ذاتها، إلا أنها تؤثر أيضاً في تطور المرض أو الإعاقة ومدى فعالية العلاج. ولكلا السببين، من المهم أن نفهم عمليات التوافق حتى يمكننا أن نتنبأ بتلك الحالات التي قد تكون أكثر تعرضاً للخطر.

ومع ذلك، فإن العمليات المرتبطة بالتوافق للإعاقة غير مفهومة تماماً، ومن الصعب التنبؤ بمستوى التوافق لعائلة بعينها، وطرقهم في التعامل مع الإعاقة، أو العوامل المسهمة في عملية التوافق. لذلك فالاستنتاجات التي أتى بها الباحثون مازالت غير قاطعة. ويعرض بلس ونولان Pless & Nolan (١٩٩١) أحدث مراجعة للعوامل التي تتنبأ بالتوافق خاصة في الأطفال. فإذا ما أضفنا هذا إلى نظرة إيزر (١٩٩٠) وجاريسون وماكويسون (١٩٨٩) إلى العائلة ككل، فإن النتائج

١ - أننا يمكن أن نتنبأ بتوافق الطفل بمعرفة فئة إعاقته أو مرضه ،
وأن نسبة انتشار المشكلات النفس اجتماعية تكون أكثر في الأطفال
ذوي التلف المخي، والصعوبات التعليمية أو العجز الحسي (الصمم وكف

البصر).

٢ - أن شدة الإعاقة كما يقدرها الوالدان (لا المتخصصون) ترتبط بتوافق أضعف . بمعنى آخر، قد يمثل الطفل الكفيف مشكلة كبرى لوالديه، بينما قد ينظر إليها المتخصص، في إطار ما يتوفر للمكفوفين من خدمات، على أنها مشكلة بسيطة.

٣ - كلما ازدادت درجة تدهور الإعاقة أو المرض وكلما ازداد الألم، كلما ازدادت الصعوبات النفسية.

٤ - ترتبط الأمراض أو الإعاقات التي يحتمل أن تؤدي إلى الوفاة بمستويات أعلى من الاضطراب النفسى فى كلا الأطفال وعائلاتهم.

٥ - تزداد إمكانية التنبؤ بتوافق الطفل إذا كانت الإعاقة ظاهرة. ربما لأن الصعوبات ظاهرة للآخرين ، لذلك قد تسبب مشكلات أقل للوالدين والأطفال مع من يحيطون بهم.

٦ - لا توجد علاقة ثابتة بين المستوى الاجتماعى الاقتصادى ومستوى توافق الطفل أو الوالدين للإعاقة.

٧ - ليس هناك علاقة بين جنس الطفل المعاق (ذكر أو أنثى) والتوافق للإعاقة .

٨ - تزداد المشاكل النفسية فى الأطفال مع تقدمهم فى السن، وفترة المراقبة هى أكثر الفترات اضطرابا .

٩ - يمكن التنبؤ بقدرة الأسرة والطفل على التوافق والتحمل عن طريق متغيرات مثل تماسك الأسرة، الصراحة والأمانة بين أفراد الأسرة... الخ.

١٠ - ليس لحجم الأسرة ولا للحالة الاجتماعية للأب أو الأم (متزوج

أو مطلق) علاقة بتوافق الطفل أو الوالدين للإعاقة.

١١ - يؤدي الاكتئاب الذي قد يصيب الأب أو الأم أو سوء صحتهم على وجه العموم إلى ازدياد في مشاكل الطفل.

١٢ - هناك ما يدل على أن تقدم الوالدين في السن يرتبط بقدرة أعلى على التوافق.

١٣ - للمشاكل الاجتماعية والعاطفية، واستقرار العلاقة الزوجية بين الوالدين علاقة بقدرة الطفل والوالدين على التوافق للإعاقة.

ورغم أهمية نتائج تلك البحوث، ورغم فائدتهما المحتملة، إلا أنها لا تخبرنا بما يمكن عمله مع عائلات معينة، إن تقديم مساعدة فعالة للأباء والأمهات ومن ثم للأسرة ككل يتطلب فهما لكل أسرة تتعامل معها أو نتصدى لمساعدتها، وأساليب التفاعل بين أفرادها، والطرق التي يتوافقون بها للإعاقة وأنواع المشكلات التي يتعرضون لها، لذلك لابد أن نفهم العمليات النفسية التي من خلالها تتعامل الأسرة مع ما يواجهونه من أحداث مؤلمة (مثلا: تشخيص الطبيب لطفلهم بالضعف العقلي).

يمكن النظر إلى هذه العمليات النفسية من خلال نظرية «التكوينات الشخصية» التي صاغها جورج كيلي (انظر: كيلي Kelley، ١٩٩١) ويوجد أيضا وصفا شاملا لهذه النظرية في بانستر وفرانزيللا) والتكوينات الشخصية هي أبنية عقلية كونها الفرد من خلال خبراته الفريدة وهي، وإن كانت ثابتة نسبيا، قد تتعدل وتتغير من خلال التجارب الشخصية، والمسألة ببساطة أن ما نفكر فيه قد تثبته التجربة أو تنفيه. ونحن في ذلك أشبه بالعلماء، فالعالم يضع فرضا عن المشكلة التي تشغله ثم يختبره، وهذا الاختبار إما أن يثبت صحة الفرض أو خطأه.

ونحن لا نتوقف عن التفكير، أى تكوين الأبنية العقلية عن ما يدور حولنا من أحداث لكي نتوقع ما يمكن أن يحدث لنا وأهمية هذا التوقع أنه يسمح لنا أن نتكيف أو نتوافق بأسلوب فعال بدلا من أن نعيش فى حالة قلق مستمر عندما يتعذر علينا أن نعرف ما سيحدث لنا، ويتبع ذلك أن البناء العقلى الذى يكونه الشخص هو بناء فريد لا يشاركه فيه شئ نص آخر. وهذا يفسر حقيقة أن الناس يختلفون فى استجاباتهم للأحداث ويمكننا أن نفترض، إذا، أن استجاباتنا ومشاعرنا لا يحددها ما حدث لنا، ولكن تفسيرنا لما حدث لنا، فكل توقع من توقعاتنا هو بمثابة فرض، وكل فعل نقوم به لاختبار هذا التوقع هو بمثابة تجربة تثبت أو تنفى هذا الفرض.

كما سنرى ، إن عملية مساعدة الوالدين هى استكشاف ما لديهما من فروض عن ما يحيط بهما من أحداث لتتضح لهما رؤيتهما، وإذا اقتضت الضرورة، تغيير هذه الفروض. وهذا يتم أساسا من خلال المحادثة والإنصات، لكن هناك العديد من الطرق الأخرى الممكنة. فمثلا، يستخدم دافيز (Davis ، ١٩٩٣) ما يسمى «الرسم التخطيطى لشخصية الطفل» وهذه الوسيلة تهدف إلى الحصول على الصورة التى لدى الأب أو الأم عن طفلهما، أو بعبارة أخرى، فكرة كل منهما عن سلوك الطفل وتفسيره له. وتتخلص هذه الوسيلة فى أن يُطلب من الشخص أن يصف شخصية طفله أو طفلها أو سلوكه بكل التفاصيل الممكنة، ويسجل ما يقال حرفيا، ومن الممكن أن نسأل الشخص أن يكتب هذا التصوير التخطيطى، أو قد نستخدم مسجلا صوتيا أثناء الحديث، وفيما يلى ما أدلى به الأب الذى كان أكبر همه فشل ابنته

مريضة السكر فى أن تكون موضع ثقته حتى تواظب على حقن نفسها بالأنسولين:

«هى فى غاية الصعوبة. كانت فيما مضى مطيعة وكانت تقوم بكل ما يُطلب منها وقد كانت علاقتى بها وثيقة جدا. والآن..... يبدو أنها تستفزنى أنا أحاول أن أكون أبا لطيفا، أنا أهتم بمرضها، لكن إذا ما ذكرت أى شىء يتصل بحقن الأنسولين، فإنها تحاول بكل الطرق أن تفرزنى، فإذا ما سألتها ما إذا كانت قد أخذت الأنسولين، تقول لا «أتذكر» وقد تصرخ فى وجهى إذا ما قلت لها أى شىء».

وتمثل هذه الفقرة البداية لاستدعاء صورة التكوينات العقلية التى يستخدمها هذا الأب فى توقعاته عن ابنته. وهى تعكس النموذج الفريد الذى كونه بناء على خبراته معها، ولو أن هذا النموذج قد يطابق أو، فى هذه الحالة، لا يطابق ما لدى الآخرين، كزوجته أو ابنته، من تصورات. فابنته مثلا، لم تتفق معه إطلاقا، وكانت ترى أنها تهتم بمرضها لدرجة معقولة، ورأت والدها لا على أنه «أبا لطيفا» أو «مهتم»، لكن رأته شخص فضولى «أنا لا أعنى أى شىء بالنسبة له، وكل ما يعنيه هو مرضى».

ويحتوى ما لدى الأب من تكوين عقلى عام علم عدد من التكوينات الفرعية المحددة، مثل «هى صعبة للغاية» أو «تستفزنى» أو «تحاول بكل الطرق أن تفرزنى» ويتوقع الأب أو يتنبأ بسلوك ابنته عن طريق كل من هذه التكوينات المحددة. وهذه هى النواحي الظاهرة فى ابنته أو التى لها دلالة بالنسبة له. ولا يمثل كل من هذه التكوينات ملاحظة منفصلة، بل هى ترتبط بكل تكويناته الأخرى لتكوّن نمونجا منتظما أو «نظاما»، والذى فيه ستسود بعض هذه التكوينات أو تصبح أكثر أهمية من

تكوينات أخرى من حيث المضمون. ومن الواضح أيضا، أن أسلوب إدراكه لنفسه يرتبط ارتباطا وثيقا بإدراكه لابنته، فهو يدرك نفسه باعتباره «أنا أحاول أن أكون أبا لطيفا».

ويتضح من هذا النموذج الفردي أن ما يراه الشخص ليس بالضرورة انعكاسا مباشرا للواقع.. إنه واقع هذا الشخص، ومهمة المساعدة هي اكتشاف التكوينات العقلية الحالية لدى المتلقين للمساعدة، لمساعدتهم أن يختبروا هذه التكوينات، ومساعدتهم أن يكتسبوا نموذجا للتكوينات العقلية أكثر فائدة يمكنهم من تنبؤات أكثر دقة. وعلى هذا الأساس سيصبح الأب أو الأم أكثر استعدادا للتكيف لأي ظروف تحيط به أو بها. وجدير بالذكر أننا لم نعرف، من المثال السابق، إلا بعض التكوينات العقلية لهذا الأب أى هذه التكوينات التي استطاع هو التعبير عنها بكلماته. وقد يكون هناك العديد من التكوينات الأخرى التي يستخدمها والتي لم يذكرها، أو لم يستطع صياغتها في كلمات، أو حتى قد يكون غير واع بوجودها. لذلك، فإن مهمة الإرشاد الرئيسية هي إعطاء الفرصة للكباء والأمهات للحديث بحرية، لاستكشاف ما لديهم من تكوينات عقلية، ولكي يروا الأساليب التي تترابط بها هذه التكوينات الواحد بالآخر، ويمكن أن يصبحوا أكثر وعياً بتكوينات يستخدمونها ونوعى منهم. فقد نستنتج مثلا، أن هذا الأب - في المثال السابق - لا يدرك إلى أى مدى كان يخلط بين ما يدور بخلده من أفكار عن المرض وأفكاره عن ابنته

مشكلات وجوانب التغير والتكيف

لكي نصور التغيرات والمشاكل التي يواجهها الوالدان في محاولة تكيفهما للتشخيص ، فلننظر إلى جوانب التنظيم العقلي ، أو إلى النواحي التي تنتج إليها أفكار الوالدين ، وسنحاول أن نبرز التنوع الذي تتميز به هذه الأفكار والتغيرات وكذلك المشكلات، وقد لا ينطبق كل ما سنشير به من نقاط على كل الأسر، حيث أن لكل أسرة خصائصها الفريدة، كما سبق أن ذكرنا، وأساليب التفكير التي يستخدمها أعضائها، سواء في المحتوى أو في التنظيم ، وهذا التباين الفائق يمكن ببساطة استكشافه بواسطة الحديث إلى الوالدين عن أنفسهم وأسرهم، وقراءة ما يقولونه عن أنفسهم وأسرهم، وقراءة ما يقولونه عن خبرتهم (كوپر وهارين Coper & Harpin ١٩٩١). إلا أنه سيكون هناك بعض التشابه، فكل أب أو أم مجموعات فرعية من الأفكار ، حتى قبل معرفتهم بتشخيص طفلهم، فهم يهتمون بكل طفل من أطفالهم الآخرين، وكل منهم اهتماماته بالشريك الآخر، واهتماماته بالأسرة الكبيرة مثل الخالات والعمات والجد والجدة، الخ، وبالاصدقاء والجيران، وبكل جوانب الحياة اليومية (المنزل والسيارة والأمور المالية الخ)، بالإضافة إلى فلسفتهم العامة عن الحياة، وسنتناول فيما يلي هذه النواحي بصفة عامة، مع التركيز على أهم الجوانب التي يحدث فيها التغير وهي إدراك الوالدين للإعاقة والأفكار التي تتولد ليهما حولها وحول الصعوبات التي يواجهها طفلهما.

إدراك الوالدين للإعاقة :

بعد أن يعرف الوالدان تشخيص طفلهما (مثلا: باللوكمييا أو الشق

الشوكى) لا يدرك معظم الآباء أو الأمهات معنى هذه التسميات في البداية. وهم يواجهون حالة من الحيرة تتراوح بين الجهل الكامل، والمعرفة المحدودة. ولهذا ، فهم يشعرون بقلق حاد ، قد يصل في بعض الأحيان إلى مستوى الفزع حتى لو كان الأب أو الأم لديهما المعرفة الكافية عن المرض، إلا أن هذا لا يمنع شعورهم بالحيرة وعدم التاكيد، لأن الإعاقات المختلفة قد تتطور بأساليب مختلفة في مساراتها وما تمر به من أطوار، ولهذا لا يمكن التنبؤ الدقيق بما ستصير إليه الحالة.

ومع عدم وجود فكرة محددة عن الإعاقة عند هذه المرحلة، فليس من الغريب أن نرى الآباء والأمهات في أسوأ حالاتهم. والسبب هو أن من الأسهل توقع الخسارة أو ما سيفقده الطفل، وقد تبالغ معظم الأسر في هذه التوقعات إما بالتفاؤل المفرط أو التشاؤم المفرط . وعادة ما تبدأ الأسر من نقطة لا يعلمون عندها أى شيء عن إعاقة طفلهم وتكون أفكارهم مشوهة عنها وغير واضحة، مفترضين مثلاً، أن العلاج سيضع حدا لهذه المشكلة ويصبح طفلها كأي طفل سوى، أو على نقيض ذلك، قد يعتقدون أن إعاقة طفلهم ستؤدي إلى موته. وتبدأ في الحال عملية تكوين منظومة من الأفكار أو التكوينات العقلية عن الإعاقة، رغم احتمال أن التنبؤ بما ستصير إليه الإعاقة قد يظل غير واضح لسنوات بعد التشخيص . ويبدأ الوالدان في اكتساب معلومات عن الأعراض والأسباب والتشخيص والعلاج، بما في ذلك المهارات التي يحتاجونها للقيام بالاختبارات والعلاج (مثلاً، وضع الدهانات، أو استخدام معينات التنفس، أو إعطاء الحقن أو تحليل البول... الخ.)، وعملية اكتساب هذه المعلومات تختلف من أسرة إلى أخرى بسبب الاختلاف في القدرة على

التعلم، والفهم، والمعرفة السابقة عن الإعاقة وإمكانية الحصول على المعلومات والاختلاف في الخصائص الشخصية . فبعض الأسر، مثلا، قد يرغبون في معرفة كل التفاصيل مهما كانت محزنة، بينما قد لا يهتم آخرون إلا بمعرفة القليل، وقد يريد البعض أن يتأكدوا مما ستصير إليه الإعاقة في المستقبل، بينما قد يأخذ آخرون ببساطة ما تأتي به المقادير يوما بيوم: «أنا أعيش ليومي. لا أريد أن أعرف أى شيء عن الغد، هذا فضلا عن السنة القادمة». ولهذه الأسباب، فقد يأتي تقدم المرض أو الإعاقة بدهشة صادمة للوالدين (مثلا ، تطور الصعوبات في المثانة والكلى والصعوبات العقلية في حالات الشق الشوكي)، وقد لا يكون هذا صامدا على الإطلاق، هذا في حالة الأم التي لا تستطيع أن تضع حدا لقلقها على توقع المزيد من التدهور لحالة ابنها، حتى ولو كان احتمال حدوث ذلك أبعد ما يكون .

فاكتساب الوالدين لفهم واقعي للمرض أو الإعاقة مشكلة مستمرة. وقد تظهر مشاكل معينة عندما يكون سبب المرض غير معروف، كما في حالة ، مثلا ، التخلف النمائي غير المحدد. ولو أن هذه المشاكل قد تكون أقل وطأة إلى حد ما عندما يمكن وضع مجموعة الأعراض التي تظهر على الطفل تحت اسم معين (كما في حالة الاجترارية مثلا أو ما يسمى بالتوحد).

حتى عندما تكون النتائج المحتملة للإجراءات العلاجية معروفة، مثما في حالة العمليات الجراحية ، إلا أنه يبقى من غير المعروف ماذا تعني هذه النتائج للأسر المختلفة. ولم يحدث إطلاقا أن كان هناك تقييما كافيا لعلاج المشكلات النمائية، لذلك على الأسر أن تقرر ما إذا كانوا

سيقضون وقتا (مثلا . من ساعة إلى عدة ساعات فى اليوم) فى استئارة وتدرّس وتدرّب طفلهم المصاب بالضعف العقلى أو الشلل المعى بأقل قدر من المعرفة عن الفوائد المحتملة. وقرار القيام بمثل هذه البرامج المكثفة يجب أن يأخذ فى الاعتبار أحوال أخرى غير تلك المرتبطة بالنتائج المحتملة. وتحتاج كل هذه القضايا إلى مناقشة حذرة مع الأسر، حتى يتمكن هؤلاء الذين تشتد رغبتهم فى محاولة مساعدة طفلهم أن يقوموا بذلك بأسلوب واقعى، وقد لا يشعر هؤلاء الذين ترهقهم هذه المهام بالذنب إذا لم يقوموا بها .

إدراك الوالدين للمتخصصين :

وبينما هم يحصلون على المعلومات ويكونون أفكارا عن الإعاقة، ينمو لدى الوالدين أيضا إدراك للمتخصصين الذين يهتمون بطفلهم. فقد لا يكون الوالدان، مثلا، قد سمعوا أبدا من قبل عن مهنة أخصائى أو أخصائية التغذية. فعلى الوالدين أن يكتشفوا ماذا تقدم كل مهنة فى هذه التخصصات المختلفة وما عليهم أن يتوقعوه إذا كان لهم أن يعملوا سويا لتحقيق نتائج ايجابية . ويتضمن هذا معرفة هؤلاء المتخصصين والثقة بهم، ومن الناحية المثالية، إذا أدركت الأسر المتخصصين باعتبارهم مفيدين ومتفهمين وجديرين بالثقة والاحترام ومساندين لهم، عندئذ يتزايد الاحتمال لأن تقوى قدرة الوالدين على مجابهة الإعاقة أو المرض وعلى مطالب العلاج، أو على الأقل قد لا تعاق هذه القدرة.

وللأسف ، تشير الدراسات إلى أن اهتمام المتخصصين بالعلاقة بينهم وبين الأسر لا تلقى العناية الكافية. وتشير هذه الدراسات أيضا إلى أن تواصل المتخصصين مع الآباء والأمهات هو مصدر الشكوى، وقد كشفت

الدراسات التي قامت على الملاحظة عن الحاجة إلى الارتقاء بهذه الناحية (انظر دافيد وفالوفيلد (David & Fallowfield, 1991). وبينما قد يكون التواصل جيدا بين المختصين والأسر، فقد كان هناك دراسات تشير إلى أن نسبة الأمهات لأطفال معاقين اللأى عبرن عن عدم رضائهن في علاقاتهن بالمختصين قد بلغت ٧٠٪. وتقترح المسوح المنشورة أن ما يقرب من ٥٠٪ فقط من الأسر هم الذين عبروا عن رضائهم عن الطريقة التي تم بها إخبارهم عن التشخيص في بداية اكتشاف إعاقات أطفالهم. فإذا كانت تلك هي الصورة في الغرب، فيمكن للقارئ أن يتصور ما يمكن أن تكون عليه في بعض الأقطار العربية أو الدول النامية بصفة عامة.

وقد تضمنت شكاوى الأسر أنهم لم يتم إخبارهم في الحال وفي خصوصية عن تشخيص طفلهم، وهم يشكون أيضا من أن المختص لم يتعاطف معهم في إخباره لهم بكلمات يفهمونها، ولم يمنحهم وقتا كافيا، وغالبا ما لا يؤخذ في الاعتبار ما يعاني منه الوالدان من مشاعر معقدة عندما يتلقون صدمة إفشاء المتخصص أو المتخصصة إليهم بتشخيص طفلهم.

وتطالب الأسر، أيا كان موقعها، بأن يُعاملوا باحترام، «كأدميين إنكفاء، وكراشدين لا كأطفال». وهم يرغبون في أن يستمع إليهم المختصون، وأن يعترفوا بخبراتهم الشخصية كآباء أو أمهات، وهم يطالبون بمشاركة المعلومات والمشورة حتى يُسهموا في اتخاذ القرارات. وهم يقدرون الأمانة والتشجيع، ويريدون أن يُعامل أطفالهم باحترام، وأن يأخذ المختصون العائلة ككل في الاعتبار وليس فقط

الإعاقه.

إدراك الوالدين لطفلهما :

يرتبط التوافق التشخيص بتغيرات كبيرة في الطريق التي يدرك الوالدان بها طفلهما. وتتمثل أوضح هذه التغيرات في أن الوالدين يعيدان النظر في تكويناتهما العقلية التي تنمو لديهما تدريجياً والمرتبطة بصورة ابنهما العماق حالياً في مقابل صورته كممثل «سوي» لأن أحلام أي والدين تدور حول مجيء طفل سوي. وسيرتبط بهذا التغير قدر كبير من القلق، حيث أن ما تتضمنه صورة الطفل العاجز لم تكن معروفة فيما سبق، وأنها ستبرز بالتدرج وببطء.

وبمعنى هذا أن الوالدين لن يتمكنوا من التنبؤ بما سيحدث لطفلهما، وقد لا يكون لديهم إجابات عما إذا كان الطفل سيعيش، وإلى متى، وما إذا كان سيعاق، أو ما إذا كان سينمو بسلامة. «سوي» أم سيكون «عاجزاً»، فالهزات الوالدية لا نهاية لها. وتضمن هذه الهزات اهتمام الوالدين لسلامة الطفل وما تتضمنه الإعاقه من الناحية الاجتماعية فقد يشغل الطفل إثم الغياب عن المدرسة، أو أن يكون منعزلاً عن العالم، أو متروكاً من الناس. وقد حدث أن قالت طفلة لأبيها أن الأطفال في فصلها يرفضوا أن يمسكوا بيدها لأنها مصابة «بأكزيما» وأن مرض جلدي غير مُعدٍ مما أساء إلى الناس أيضاً. إضافة، وكل هذه التوقعات الغامضة قد تسيء إلى الوالدين، كما أنها كانت قد أثرت في الواقع عندما لا يكون التنبؤ بالحالة إيجابياً.

وعادة ما يتناقص القلق مع مرور الوقت، حيث يحصل الوالدان على معلومات عن الإعاقه ويكتشفان استجابة الطفل لها. ومع ذلك، تعود

إليهما المخاوف بسهولة مع كل أزمة جديدة يمر بها الطفل مع تقدم المرض، وسنعمد التغييرات في الطرق التي يدرك الوالدان بها الطفل على استجابات الطفل وكذلك على ما كان ليهما من تكوينات عقلية عنه. لا ينبغي أن نخشى الإعاقة أو المرض. وقد لا تتغير بعض المكونات وكل الأسر تستجيب بأساليب مختلفة وكثير من الأسر يهتمون بسعادة الطفل فوق أى شيء آخر، وهم يجدون أن شعور الطفل بالألم والعجز أو التقيد في حرية الاختيار أمور من الصعب مواجهتها. أما هؤلاء الذين يدركون طفلهم على أنه مكتمل وتام، يضطرون إلى مواجهة قدر كبير من التغير. ومهما كانت القضية المعينة، فغالباً ما يتجه الاهتمام الأكبر بالمستقبل، والاهتمام الأقل بالحاضر. ويستطيع أن يرى الوالدان طفلها الآن، ولا يمكنهما إلا أن يخمناً ما سيكون عليه في المستقبل. وقد كان الاهتمام الوحيد لأم هو منظر ابنتها أو شكل وجهها، وأم أخرى كان يورقها ما إذا كان ابنها سيسطيع الوصول إلى الجامعة، وأم ثالثة كان يشغلها ما إذا كان مرض السكر سيعوق ابنتها عن الزواج وأنجاب أطفال. وعموماً، فإن عملية التوافق هي اكتشاف مدى التغير الذي أحدثته الإعاقة لصورة الطفل السوي الذي دارت حولها أحلام الوالدين، ومن المهم أيضاً أن نذكر هنا أن مهمة التوافق للإعاقة تلقى على عاتق الأطفال أنفسهم، فعليهم إعادة بناء منظومة إدراكاتهم للإعاقة وللمختصين ولأنفسهم وللآخرين في حياتهم. فالأطفال يتغيرون، كل بطريقته الخاصة، وأكبر مهمة للوالدين هي أن يفهما هذه التغيرات ويساعدان في حوثها ولا يعرقلانها. وهذا يعني أن الآباء والأمهات ليس عليهم فقط أن يتغلبوا على صعوبات، بل عليهم أيضاً أن يكونوا قد

انتهوا من عمل هذا بالقدر الذى يتمكنوا معه أن يعدوا أطفالهم إما سيأتى، والمهارات المطلوبة لتحقيق ذلك هى أساسا نفسها مثل المهارات التى يستخدمها المختصون للتواصل مع الوالدين. لذلك، فمن المناسب أن يشارك المختصون الوالدين فى تلك المهارات بأسلوب واضح ومفهوم.

وعادة ما يفشل الوالدان فى التمييز بين ما لديهما من تكوينات عقلية عن الإعاقة أو المرض وتلك المرتبطة بالطفل، كما رأينا فيما كتبه الأب فى تصوير شخصية ابنته مريضة السكر التى ذكرناها سابقا. وأب آخر وصف نفسه باعتباره «غير قادر على رؤية ابنته»، وكل ما رآه هو حالتها المرضية: «أنا لا أنظر إليها أبدا، أو أكون سعيدا وأحبها عندما تكون سليمة، وأصبح حزينا عندما تمرض». هذه العمليات التى تحدث لدى الوالدين فى تكويناتهما العقلية عن المرض وعن الطفل لها نتائجها فى سلوك الوالدين وبالتالى تؤثر على الطفل. وفى مثل هذه الحالة، قد يكون إنكار الوالدين للإعاقة أو المرض، أو إنكار جوانب مختارة من المرض أو الإعاقة، هو أسلوب الوالدين الوحيد لمواجهة الموقف، ولرؤية طفلهما كطفل، ويمكنهما بذلك أن يوفرنا بيئة عادية له أو لها.

وهناك مشكلة أخرى قد تظهر إذا ما خلط الوالدان بين أفكارهما عن الإعاقة وأفكارهما عن الطفل وهى الحماية الزائدة أو تقييد مدى الخبرات التى يتعرض لها الطفل دون ما ضرورة لذلك. ولا شك أنه أحيانا ما يجب أن يتوازن مع احتياج الطفل إلى فرص للتعلم. وهناك صعوبة خاصة عندما يفشل الوالدان فى تنظيم سلوك الطفل المعاق أو المريض بأسلوب ثابت ومناسب. وقد ينتج ذلك بتأثير عدد من التكوينات

العقلية، مثل إدراك الطفل باعتباره معرضاً لخطر دائم، والاعتقاد بأن
الطفل لديه ما يكفي من المصاعب، أو الشعور بأن العقاب سيزيد من ما
أتى به المرض للطفل من مظالم.
إدراك الوالدين لنفسيهما:

إن الطرق التي ندرك بها أنفسنا تمثل محددات مركزية لكل ما نأتى
به من سلوك، والتكوينات العقلية الذاتية للوالدين تمثل جزءاً حيوياً في
عملية التوافق للإعاقة، ومن المحتمل أن تتغير هذه التكوينات في المسار
الذي تتخذه الإعاقة أو المرض، ويحدث ذلك بطرق غالباً ما تسبب
مشاكل . وغالباً ما يرتبط الضغط النفسى الذى ينتاب الوالدين بهذه
التكوينات الذاتية، مثلاً، فى شعورهما أنهما هما اللذان كانا سبباً
للمرض أو الإعاقة، أو أنهما كانا بإمكانهما أن يمنعا حدوثه، أو فى
الشعور بأن عليهما أن يزيلا هذا العجز عن طفلهما لكنهما لا
يستطيعان، فلا شك فى أن سلوكهما تجاه أطفالهما عادة ما يتحدد
بطريقة إدراكهما لنفسيهما وبالدور الذى يلعبانه، كما يتحد أيضاً
بتكويناتهما العقلية عن احتياجات الطفل وسلوكه، ويعرف بعض الآباء
والأمهات أنفسهم والدور الذى يقومون به بالإشارة إلى أطفالهم فقط
بينما قد يكون أدعى إلى التوافق أن يظلوا منفصلين عنهم إلى حد ما .
فقد تدرك أمّاً طفلها على أنه مشاغب، إلا أنها قد لا تستطيع أن
تتصرف بأسلوب مناسب لأنها ترى أن التأديب يزيد عناد الطفل فى
سياق مرضه أو إعاقته، وقد تدرك التأديب على أنه أنانية، إذا كانت ترى
أن الدور الوالدى يجب أن يكون من شأنه ألا يفرض المطالب ويستجيب
فقط لاحتياجات الطفل.

ويمكن أن يغير التشخيص ما لدى الوالدين من معتقدات أساسية عن طفلهما، لذلك فله نتائج هامة على أسلوب إدراك الوالدين لأنفسيهما. فقد يُشكك في كفاءتهما في الماضي، وفي الحاضر، وفي المستقبل، وقد يستكشف دورهما في إحداث المرض، وقد يستشكلا فيما إذا كانا بإمكانهما أن يواجها ما سببه الموقف من ضغط نفسي، وقد يشعران بالعجز واليأس من إزالة المشاكل بعيدا عن طفلهما، وقد ينتاب بعض الأمهات شكوك أساسية عن أنفسهن كنساء، وأمّهات وزوجات، سواء قبل أو كنتيجة للإعاقة أو المرض، وقد يؤدي هذا إلى تدني قدرتهن على مواجهة الموقف. وقد تلجأ بعض الأمهات العاملات إلى ترك أعمالهن خارج المنزل، وقد يكون لهذا نتائج سلبية، باعتبار أن العمل غالبا ما يوفر للمرأة شيئا من تقدير الذات ويساعدها على إثبات استقلالها، وإبداعها، وإنتاجيتها.

إدراك كل من الوالدين للشريك الآخر:

إن وجود طفل معاق في الأسرة له آثار بعيدة المدى على علاقة الوالدين أحدهما بالآخر (عندما يكون هناك زوج وزوجة في العائلة). والطريقة التي يواجه بها الوالدان المشكلة سوف تتأثر، على الأقل جزئيا، بطبيعة علاقتهما قبل الإعاقة أو المرض. ومهما كان الموقف، فإن احتمال ازدياد الضغط النفسي على العلاقة يرتفع جدا، ويجب أن يحدث التغيير. فقد ينشغل الزوجان بالتفكير ويصبح من الصعب أن يوفر أي منهما وقتا للآخر. ونتيجة لهذا، لا يستطيع إلا أن يُرضى كل شريك أقل القليل من احتياجات الآخر (سواء العاطفية أو العملية أو الجنسية أو الاجتماعية). وقد أشار سابث وليفتنثال Sabeth & Le-

venthal (١٩٨٤) إلى أن التنافر وعدم الانسجام يتزايد في وجود طفل معاق، ورغم أن من المتوقع أن هذا قد يؤدي إلى الطلاق، إلا أن نسبة الطلاق بين هذه الأسر لا تزيد .

وجود الأم فقط أو الأب فقط مع الطفل المعاق يمكن أن يكون مصدرا رئيسيا للضغط النفسي، حيث لا يتوفر له أو لها المساندة التي يقدمها الشريك سواء كانت نفسية أو اقتصادية أو عملية . وهذا لا يعنى بالضرورة وجود مشاكل، فقد يرتفع مستوى العائلة على التوافق عما لو كان هناك صراع بين الشريكين.

إدراك الوالدين لأطفالهما الآخرين :

مثمًا في المجالات الأخرى، قد تتغير التكوينات العقلية للوالدين والمرتبطة بأطفالهما الآخرين بعلاقاتهم بهم . وعادة ما يؤرق الوالدين مدى ما قد يلقاه الأطفال الآخرين من إهمال. فسيطلب الطفل المعاق الانتباه الأكبر، لدرجة لا يستطيع معها أن يوفى الوالدان بحاجات إخوته وأخواته. وقد يكون الوالدان على وعى بإدراكهما لمشاكل أبنائهما الأصحاء على أنها تافهة ولا تستحق أن تضايقهما.

وقد تتغلب معظم الأسر على مثل هذه المشاكل بأن تقسم العمل، فمثلا، قد يأخذ الأب مهمة الاهتمام بالأطفال الآخرين. ومع ذلك بينما قد يساعد هذا الأطفال الآخرين في الأسرة، إلا أنهم لا يستطيعون أن ينسوا ما هم فيه من حرمان من الاستمتاع بالخروج سويا أو فقدان جو المرح والبهجة في الأسرة.

إدراك الوالدين للناس الآخرين:

إن الطريقة التي يدرك بها الوالدان الناس من حولهما، مثل الأسرة

الكبيرة والأصدقاء والجيران، كل هذا سيتغير بالتأكيد بعد معرفة والدين للتشخيص . فقد يبالغان في شعورهما بما كانا يعانيان منه من صعوبات قبل ذلك. وأول صعوبة يواجهانها ترتبط بنقل خبر التشخيص إلى الآخرين، فقد حدث مثلا، أن رأت أم أنه من المستحيل حتى إخبار والديها بتشخيص ابنها الذي ثبت إصابته بمرض وراثي نادر، لأنهما كانا متقدمين في السن وقد مروا بمصاعب قاسية في حياتهما، وأسرة أخرى أخفت خبر تشخيص طفلها عن جده وجدته والدي الزوج لأن الزوجة كانت تعتقد أن أسرة زوجها كانوا ينظرون إليها علي أنها أقل في المكانة الاجتماعية من ابنهما، وكانوا يعارضون زواجه منها، وعندما اكتشفوا أمر التشخيص في النهاية، أثار ذلك غضبهم. وأسرة مسلمة أخفت خبر تشخيص طفلها المصاب بمتلازمة داون -Down Syndrome لأنهم اعتقدوا أن الناس قد ينظرون الي ذلك باعتباره دليلا على فسقهم، ومن هنا قد يؤدي ذلك الى إساءة الظن بهم.

وقد تصبح بعض العائلات في عزلة نتيجة لإعاقة طفلهم، وقد يكون السبب في هذا ما يعانيه أفراد هذه الأسر من صعوبات نفسية (مثل تدني التقدير للذات أو القلق الحاد أو الاكتئاب)، أو من مشاكل مالية، أو لما يواجهونه من صعوبة وجود من يثقون به للعناية بطفلهم أثناء ممارسة الأنشطة الاجتماعية المختلفة، وقد تتسحب بعض العائلات من الحياة الاجتماعية ويقطعون علاقاتهم بالآخرين بسبب ما يشعرون به من خذلان الآخرين لهم، اللذين لا يقدرّون ما تلاقيه أسرة الطفل المعاق من صعوبات، أو قد يتجنبهم الناس الآخرين حيث لا يعرفون ماذا يقولون لهم أو كيف يساعدوهم، وتستجيب الأسر بطرق مختلفة لهذه المشاكل ،

فقد يشعرون بالغضب عندما ينظر الناس باستغراب إلى طفلهم، وقد يهرجهم سلوك طفلهم الشاذ أمام الناس، أو قد يشعرون بالإحباط لاحتياجهم المستمر أن يشرحوا المشكلة لكل من يرى الطفل لأول مرة. وقد أشارت الدراسات المرتبطة بهذه النقطة أن المساعدة الاجتماعية من جانب الآخرين المحيطين بأسر الأطفال المعاقين تساعد هذه الأسر على التوافق الجيد. وهذه المساعدة مهمة من جوانب متعددة، فهي توفر لهذه الأسر مساعدة عملية كما أن لها أثر إيجابي على تقدير الذات بين أفراد هذه الأسر. وقد تصبح أسرا أخرى لأطفال معاقين مصدرا جديدا للمساعدة، على شرط أن ترغب هذه الأسر في أن يلتقون على فترات في شكل منظم لمناقشة مشاكلهم ويفضو بعضهم إلى البعض الآخر بما ينقلهم من مشاكل وقد يزيل هذا همومهم أو يخفف منها على الأقل.

الحياة اليومية:

ويظل هناك احتمال أن تتغير نظرة أسر الأطفال المعاقين إلى كل الجوانب الأخرى من حياتهم، ولو حتى من ناحية أهميتها النسبية لهم. فقد يستلزم الأمر أن تغير الأسرة الروتين اليومي في المنزل حتى يمكنهم أن يحافظوا على مواعيد الأطباء والمتخصصين الآخرين الذين يهتمون بطفلهم ويتابعون حالته. وقد يضطر الطفل إلى الغياب عن المدرسة، وقد يضطر الأب أو الأم، إن كانت تعمل، إلى الغياب عن العمل. ويصبح من الصعب حتى الذهاب إلى السوق لشراء ما تحتاجه الأسرة من ضروريات، ويصبح لزاما على الوالدين أن يعيدا النظر في أولويات ما يحتاجه تنظيف المنزل والعناية بالحديقة قد تعتبرها الأسرة أقل في الأهمية من العناية بطفلهم المعاق والسهر على احتياجاته. وقد

تضطر الأسر أيضا أن يعيدوا النظر فى المكان الذى يعيشون فيه أو أن يدخلوا بعض التعديلات عليه إذا دعت إعاقة الطفل إلى استخدام كرسي متحرك أو قد يضطروا إلى الانتقال إلى منزل آخر .

وقد يضطر كلا الوالدين أو أحدهما إلى أن يقلل من ساعات عمله أو إلى ترك العمل كلية ، وقد يؤدي ذلك إلى تنازله عن مستقبله المهني لكي يعتنى بالطفل. ولهذا أيضا آثاره النفسية، لأن الناس عادة ما يستمتعون رضاءا خاصا من عملهم نتيجة لشعورهم بالمكانة وممارستهم شيء يحبونه وشعورهم بتقدير الذات وسعادتهم فى صحبة الزملاء.

ولا يكون هناك أيضا وقتا كافيا للأنشطة الأخرى، سواء للعائلة ككل أو لأعضائها منفردين - وكل هذا آثاره على جميع جوانب الحياة بما فى ذلك العلاقات ، والأهداف والقيم وإدراك الذات.

معنى الحياة :

وهذه النقطة تأتى بنا إلى الجانب النهائى فى البناء الإدراكي للوالدين والذى يرتبط بفلسفتهم العامة والفرض من الحياة. وكل منا تكويناته العقلية عن معنى الحياة، والسبب فى وجودنا وما نحن سائرين إليه بعد الموت. وهذه تكوينات عقلية هامة ولها أثرها على الطريقة التى نفكر بها فى أنفسنا وفى علاقاتنا بالآخرين.

وسينظر والدى الطفل المعاق نظرة فاحصة إلى هذه التكوينات العقلية ويتأملانها بعمق. فالسؤال «هل كان لزاما أن يكون ابنى أو ابنتى هو المعاق؟» سيراود أى أم أو أب لطفل معاق. وسيعيد الوالدان النظر فى تكويناتهما العقلية الخاصة بإيمانهما بالله والعدل فى الحياة وسبب الوجود . وقد يفقد البعض إيمانه، بينما قد يتمسك آخرون بإيمانهم بالله

وهم مستمرون في محاولة فهم مأساة طفلهم.

ويمكن أن يوفر الإيمان بالله وبالحياة الآخرة معنى ومساندة وراحة نفسية. إلا أن هناك بعض الأسر قد تسبب لهم تلك المعتقدات بعض المشاكل. فقد تُضلل بعض الأسر ويتوقعوا أن معجزات ستحدث عن طريق المشايخ والمشعوذين. وقد قضى أب وقتاً طويلاً يصلى ويطلب من الله أن يعيد لطفله صورته التي يتمناها له الأب وأن يشفيه من الشلل المخي. وأسوء حظه، فقد انتهى حوار هذا بمشاكل بينه وبين زوجته.

طرق عملية في مساعدة الأسر على التوافق

سبق أن تحدثنا عن نموذج المشاركة باعتباره النموذج الأمثل في سياق العملية الإرشادية. فإذا كان المرشد أن يتعامل مع الوالدين باعتبارهما شريكين في العملية الإرشادية، فإن الطريقة العامة لمساعدتهما على أن يستكشفا مشاكلهما ويغيرا نظرتهما إليها تبدأ بإتاحة الفرصة لهما أن يشاركا في هذا النموذج الذي يتبناه مقدم المساعدة وهو نموذج المشاركة. ولا ينطوي هذا فقط على إتاحة الفرصة للعميل لكي يشارك مشاركة سطحية، بل أن تمتد هذه المشاركة إلى أهداف العملية الإرشادية وأطوارها والمهارات المستخدمة في عملية المساعدة. ولا يتردد كثير من المرشدين في وصف الأسلوب الذي يعملون وفقاً له. فإذا اقتنع المرشد بنظرية التكوينات العقلية - Con-struct theory، مثلاً، (جورج كيلى G. Kelley، ١٩٩١)، فيمكنه عرض الجوانب الخاصة بهذه النظرية والتي تتضمن الأفكار الآتية :

* كل فرد له فكرته الخاصة به عن العالم من حوله .

* هناك دائما طرقا أخرى للنظر إلى الأحداث، وكل منها يمثل فرضا مشتقا من نظرية شخصية، أى صاغها الفرد بنفسه ولنفسه .
* إلا أن هذه الفروض ليست جامدة أو غير قابلة للتغيير.
* بل يمكننا أن نختبر هذه الفروض مستخدمين أحسن ما لدينا من طرق.

* علينا أن نقيم نتائج اختبارنا لهذه الفروض وقد نستبدل بها فروضا أخرى.

ومشاركة هذا النموذج مع الوالدين يرسى الأسس التى تيسر التغيير، أى تغيير نظرة الوالدين إلى مشاكلهما، ويتضمن هذا مساعدة الوالدين على أن يدركا أن وجهات نظرهما ليست مطلقة، بل هى بمثابة قوالب فكرية اخترعها الفرد لنفسه ليقيس عليها ما يمر به من أحداث، ويتميز أدق، ليقيس عليه خبراته اللاحقة بهذه الأحداث، وهذه القوالب الفكرية قد تتفاوت من حيث الدقة والفائدة، وقد توجد لها بدائل أخرى أنسب للموقف وأكثر فائدة، وقد يكون فى عرض بعض الأمثلة ما يساعد الوالدين على استيعاب هذه الأفكار. فمثلا، أدرك والدى طفل ذى إصابة مخية أن سلوكه الخاص بهز يديه فى الأماكن العامة كان مُخرجاً لهما، وأنه يتكرر دائما وبلا معنى . إلا أنهما لاحظا أيضا أن هذا السلوك لا يحدث إلا عندما يبدو ابنهما سعيدا وهو ينظر إليهما، فتغيرت نظرتهما إلى هذا السلوك وأصبحا يرياه بمثابة أول أسلوب لتواصل أو حديث أبنيهما معهما، وقد كان هذا اكتشاف رائع بالنسبة لهما.

وآب آخر كان ينظر إلى ابنه المراهق المصاب بمرض السكر على أنه عزوف عن الكلام مع الآخرين ومنطوى وغير مطيع، ورأى أصدقاء

الأسرة الذين يعيشون بنفس الشارع، هذا الشاب على أنه مؤدب ومحب لمساعدة الآخرين وفي منتهى الكفاءة ورفيق يرغب الآخرين في صحبته. ورأه مدرّسه باعتباره ماهرا، لكنه كسول ومشاغب، ورآه الأولاد الآخرون باعتباره صاحب نكتة ومبدع، وكانت فكرة بعض البنات عنه أنه وجيه ومحبوب، وكان إدراكه هو لنفسه أنه خجول ويشعر بالقلق في صحبة الآخرين ولا يتميز بالكفاءة على الإطلاق وأن مرضه جعل حالته أكثر سوءا .

ونخرج من هذا العرض بعدة نقاط، منها أن الناس لا يتصرفون فقط بأساليب مختلفة في مواقف مختلفة، بل أنهم قد تختلف نظرتهم تماما إلى نفس السلوك، اعتمادا على النموذج أو الإطار المرجعي الذي يستخدمه كل منهم في إدراكه لهذا السلوك. فافكار الفرد أو تكويناته العقلية ليست انعكاسا مباشرا للواقع، بل هي فروض قد تتفاوت درجات صدقها في التنبؤ بالأحداث المستقبلية. وعلى ذلك فالنماذج والأطر المرجعية التي نستخدمها في الحكم على ما نراه تتفاوت أيضا من حيث قيمتها في مساعدتنا على التكيف.

فإذا ما فهم الوالدان النظرية العامة، من الممكن مساعدتهما في استخدامها. ومن الممكن المشاركة في خطوات العملية وفهماها. وهذا يتضمن (١) التحديد الواضح للتكوينات العقلية أو الفروض التي يستخدمانها. (٢) وضع قائمة بكل البدائل الممكنة. (٣) اختبار هذه البدائل. (٤) تقييم النتائج. وفيما يلي بعض الأمثلة الواقعية التي يمكن أن تقدم تصورا واضحا لهذه العملية .

أتت أم طفل مصاب بأزمة ذات نوبات شديدة إلى المرشدة لكي

تساعدها فى النظر إلى خليط معقد من الصعوبات الأسرية والاجتماعية. أما سلوك ابنها الصعب فقد كان مجرد قضية واحدة ضمن هذه القضايا التى أهتمها. بدأت المرشدة والام فى استكشاف ما لدى الام من أفكار أو تكوينات عقلية عامة حول ابنها وذلك بواسطة استكمالها للتصوير الوصفى للطفل. وقد تم هذا التصوير الوصفى بأن قامت الام بإعطاء وصفا تفصيليا لابنها بالتسجيل على مسجل صوتى (وكان من الممكن أيضا أن يتم هذا بالكتابة). ثم أعادت المرشدة ما قالته الام على شريط التسجيل وكتبت قائمة بالخصائص الأساسية التى استخدمتها الام فى وصفها. فتبين أن أفكارها الرئيسية عكست رؤيتها لابنها على أنه غير مطيع وغاضب وعدوانى وغير سعيد ومن الصعب التحكم فيه. ثم بعد ذلك بدأت المرشدة بمصاحبة الام فى بحث مشاكل سلوكية محددة وذلك بعمل قائمة تشمل كل موقف صعب حددته الام مستخدمة النموذج المسمى أ ب جـ (هربرت Herbert ، ١٩٨٨)، وتشير (أ) إلى ما سبق كل مشكلة سلوكية من أحداث، بما فى ذلك الأماكن والوقت، والأفراد الذين شاركوا فى الموقف وما استثار السلوك وأدى إلى ظهوره، وتشير (ب) إلى الوصف التفصيلى للسلوك نفسه، بما فى ذلك مرات تكرار، وتشير (ج) إلى النتائج ، مثلا، كيف استجابت الام للسلوك. وقد بحثا أيضا بصفة عامة ما ظننه الام سببا لهذه المشاكل. ورغم أنها (أى الام) ظلت تقول أنها لم تفهم لماذا تصرف ابنها بالطريقة التى تصرف بها، فقد خرجت من المناقشة بكل التفسيرات الممكنة، دون علم منها أى من هذه التفسيرات هو الصواب . لذلك فقد قضت المرشدة مع الام بعض الوقت فى صياغة وكتابة قائمة بالفروض

أو الأسباب الممكنة التي يمكن أن تفسر سلوك ابنها .

* إنه مجرد إنسان قُطيع بالفطرة .

* لأنه مصاب بأزمة .

* بسبب خوفه أن يفقد القدرة على التنفس وقد يموت .

* بسبب طريقة أكله (مثلا، كميات كبيرة من صلصلة الطماطم) .

* لاهتمامنا به أكثر من اللازم .

* يحصل على أى شيء يريدّه وأيس عليه أى مطالب .

* والده لا يتشدد معه .

* لأنه يقاوم حالته المرضية .

* بسبب قلقى عليه وعلى مرضه .

وهذه العبارات القصيرة تشير إلى ما تعنيه التفسيرات التي أعطتها الأم، وهى ما وصفتها بإسهاب فى جلستها مع المرشدة . ومن الشيق أن نذكر أن الأم شعرت بالارتياح بعد أن صاغت هذه القائمة، ووصفت شعورها بالإنجاز، ورغم أنها قد فكرت فى كل هذه التفسيرات فى أوقات متفرقة فى الماضى، إلا أن هذا قد حدث وهى فى حالة من الفزع، ولم تتاح لها أبدا فيما سبق فرصة استكشاف هذه التفسيرات بهدوء وبأسلوب منظم .

والحالة الثانية، هو أب لطفلة مصابة بفشل كلوى جاء ليناقدش تجنب ابنته له وبرودها تجاهه . ورغم أخذ هذا فى الاعتبار ، فقد تركزت مناقشته فى أكبر جزء منها على نظرتة المتدنية إلى نفسه وعن شقائه الشخصى . وبدت هذه النواهى باعتبارها المشاكل الرئيسية أو على الأقل اتخذها هو ك تفسير جزئى لابتعاده عن الناس، ومرة أخرى فقد .

استكشف مقدم المساعدة بإسهاب كل نواحي منظومة تكويناته العقلية واشتمل ذلك على تخطيط ذاتي لشخصيته . وعندما تناولنا التفسيرات حول اكتتابه والتقدير المتدني لذاته، تمكنا من إنشاء هذه القائمة:

- * لا أستطيع أن أعالج مرضها .
- * أنا ولدت قلقا .
- * أنا أركز على السلبيات، ولا أعترف أبدا بإنجازاتي الجيدة.
- * زوجتي تحتقرني لأنى لا أثق فى تصرفاتها.
- * يبدو أن كل الآخرين أكفاء ويثقون بأنفسهم، وهذا يجعلنى أظن أننى شاذ.

- * أنا لا أفهم الأطفال وأستثير غضبهم دون قصد .
 - * أنا لا أستطيع أن أجد حلا لمشاكلنا العائلية.
 - * أخشى أن تموت ابنتى.
 - * لا يمدحنى أحد، وكل ما يفعلونه هو أنهم ينتقدونى.
 - * يضايقنى الشعور بأننى غير مفيد، ولهذا فإننى لا أثق بالآخرين.
- اختبار الفروض:**

والخطوة التالية بعد وضع قائمة للتفسيرات الممكنة هى أن نختبر هذه التفسيرات . والسؤال هو، أى من هذه التفسيرات له قيمة تفسيرية مفيدة، وذلك من حيث إخبارنا بما يمكن عمله لمعالجة المشاكل التى سبق أن حددناها ويمكن لمقدم المساعدة مشاركة الوالدين فى مهمة اختبار هذه الفروض، محاولين إيجاد طرقا لاختبارها حتى يمكنهم قبولها أو رفضها أو تعديلها للوصول إلى تفسير يمكن استخدامه.

وهناك طرقا لا حدود لها لاختبار الفروض، وهى متسعة فى تعددها

بقدر اتساع خيال مقدم المساعدة وخيال الوالدين، وكما هو الحال في العلم، فإن تصميم التجربة عملية ابتكارية، وليس هناك طرقاً محددة لذلك. ومع ذلك فمن الممكن إجمال الاتجاهات الممكنة التي يمكن أن تسير هذه العملية وفقاً لها.

المناقشة مع مقدم المساعدة :

إن أبسط طريقة لاختبار الفروض هي عن طريق مناقشة مستفيضة بين الأب أو الأم ومقدم أو مقدمة المساعدة. فقد يتناولوا كل فرض على حدة ثم يبحثوا الأدلة التي قد تؤيده أو تنفيه. ويقود الوالدان النقاش كلما أمكن، ويدلى مقدم المساعدة برأيه إذا دعت الضرورة.

ولنأخذ أحد الأمثلة التي ذكرناها سابقاً، فالعبارة التي تقول أن «سلوك الطفل الصعب كان نتيجة مباشرة لحالة الأزمة التي يعانى منها» هي بمثابة فرض، لأننا غير متأكدين بعد من صحتها أو عدم صحتها، وقد عكفت المرشدة والأم على بحث هذا الفرض. وقالت هذه الأم أن سيدات أخريات ممن تحدثت معهن قلن أن سلوك أطفالهن المصابون بالأزمة كان صعباً، لكن كان يبدو أن الأمهات اللاتي عرفتهن معرفة جيدة كانوا أعضاء في جماعة للأمهات تميز سلوك أطفالهن بالصعوبة. فسألته المرشدة عما إذا كانت قد تحدثت إلى أمهات ممن يترددن على العيادة الخارجية، وأجابت الأم في شيء من الخجل بأن هذا لم يحدث . وقد لاحظت هي نفسها أن ابنها كان عادة ما يبدو أنه الطفل الصعب الوحيد. ثم تذكرت أن اثنين من أبناء عمها كانوا مصابين بأزمة في طفولتهما، وهذا أدى بها إلى رفض الفرض لأن أولاد عمها كانوا محبوبين من الجميع وهي نفسها كانت تحبهم جداً . وتمكنت المرشدة

من أن تزيل ما قد يكون قد ترسب لدى الأم من بقايا شك، لأنها قد لا تكون قد أدركت وهي طفلة مدى صعوبة أولاد عمها، فقالت المرشدة أنها قد رأت العديد من الأطفال المصابين بآزمة ولم ترى أن شخصياتهم تتسم بالصعوبة.

وبالمثل فقد استبعدنا الفرض القائل أن طفلها «إنسان فظيع بالفطرة»، لأنه قد أظهر مشاعر طيبة نحو الآخرين في مناسبات متعددة، وبخاصة، أنه كان يبدو أنه اهتم اهتماما عميقا بأخته الصغيرة، وكان يحميها ويتقرب إليها، وعلى أية حال، فقد كشفت المناقشة عن أن المشكلة قد تكون أكثر ارتباطا بمشاعر الأم الذاتية (الفرض الأخير في القائمة)، بمعنى أنها توقعت دائما أن يكون صعبا وفكرت في كل شيء، كان يفعله من ناحية سلبية، وقد استكشفت الفروض الأخرى بنفس الأسلوب، وبالمناقشة ثم بطرق أخرى.

المناقشة مع الأخوين:

والطريقة الأخرى لاختبار الفروض التي سبق صياغتها هي أن يناقش الأب أو الأم هذه الفروض مع متخصصين آخرين، أو الأعضاء الآخرين في الأسرة أو الأصدقاء، فقد يتفق مقدم أو مقدمة المساعدة مع الوالدين على أنهم جميعا ليسوا على قدر كاف من المعرفة لاختبار كل الفروض، وعلى ذلك يحاولوا التفكير في شخص آخر قد يستطيع اختبارها، وقد بادرت الأم التي كنا نناقش حالتها توا بسؤال أخصائية التغذية عما إذا كان هناك دليل على تأثير الغذاء على السلوك، وقد اختار الأب الذي سبق ذكره، والذي كان يعتبر أن كل الناس لديهم ثقة بأنفسهم ماعدا هو، اختار عددا من الأصدقاء لسؤالهم عما أحسوا به

فى مواقف معينة، وقد كان غاية فى الدمشة عندما وجد أنهم فى أحيان كثيرة اضطروا أن يخفوا إخراجهم وقلقهم لشعورهم بأنهم أقل كفاءة من الآخرين.

وحديث الأم أو الأب إلى أناس آخرين فى مثل موقفهم واستكشافهم لمشاعرهم يجعلهم فى مركز أفضل، خاصة فى تعاملهم مع المتخصصين. فلا يكون الأب أو الأم مجرد طلاب للتفسيرات، بل يكون قد قام بالفعل بقدر كبير من التفكير الذى تستلزمه مشكلته أو مشكلتها، ويكون قد كون فروضا واضحة عن هذه المشكلة، وعلى قدر من التحكم فى سعيه للحصول على أنسب الأساليب للتوافق للمشكلة. وهذا فى حد ذاته يسهم فى شعوره بالتقدير لذاته.

وإعداد قائمة بالفروض يساعد فى أن يتركز حولها الحديث مع الأهل والأصدقاء . فقد يجلس الزوج والزوجة معا لاستكشاف هذه الفروض والتفكير فيها، وهذا يجسم هذه الفروض ويجلها أكثر وضوحا لهما وييسر فيما بعد مناقشتها مع المرشد أو المرشدة. وبالإضافة إلى أن هذا قد يثبت أو ينفى فروضا سبق صياغتها بالفعل، فإنه يمكن أيضا أن يؤدى إلى صياغة فروض بديلة. ونعود مرة أخرى إلى أم الطفل المصاب بالأزمة والتى جاء ذكرها سابقا، عندما ناقشت هذه الأم قائمة الفروض التى وضعتها مع زوجها اكتشفت أنها أصبحت قلقة جدا منذ أن عرفت التشخيص الذى أحزنها، وأن حالتها هذه أثرت على زوجها وجعلته لا يشعر بالاطمئنان . وقد أسهم هذا الاستكشاف فى تأكيد إمكانية أن حالة الأم المزاجية هى التى أدت إلى السلوك الصعب الذى كانت تراه فى ابنها. كما إنهما استمدا تأييدا للفرض الذى صاغاه

سابقا وهو أن الأب، على خلاف الأم، كان ليثا في تربيته لابنه. وقد شرح الأب هذا باحتياجه إلى أن يعوض ابنه عن قسوة زوجته، إلا أنهما قررا أن تأثير سلوكهما معا هو عدم الثبات على أسلوب واحد، ولم يكن هذا في مصلحة الطفل.

وقد قادت مناقشات هذه الأم مع زوجها ومع مقدمة المساعدة إلى ابتكار شيء جديد لهذه الأسرة - فقد اشركت أولادها جميعا في مناقشة مخاوفها ومومها، واشترك الجميع في النظر إلى قائمة الفروض، فقال لها ابنها المصاب بالآزمة أنه ظن أنها لم تكن تحبه منذ أن بدأت إصابته بالمرض. ورغم أن ما قاله قد أساء إليها، إلا أنه أيد الفرض الخاص بالدور الذي لعبته الأم في سلوك ابنها الصعب. وهكذا كان لاشتراك الأطفال وما مهدت له الأم وأحدثته من انفتاح في التواصل بين أفراد الأسرة أثره في الوصول إلى حل مرض للمشكلة.

الملاحظة:

والأسلوب الثالث لاختبار الفروض هو الملاحظة المباشرة، وهو أيضا يوحى بالمزيد من الفروض. ورغم أننا دائما ما نلاحظ ما يدور حولنا، إلا أن من النادر ما نتاح لنا فرصة التأمل في هذه الأحداث لتفكير فيها بعمق، أو حتى القيام بملاحظات منظمة. لذلك قد يكون من فيد للأب والأم أن يلاحظا طفلهما، لا بالأسلوب العشوائي، ولكن لوب منظم. وفيما يلي مثلا يصور هذا الموقف حيث يتركز الاهتمام في اختبار التكوينات الخاصة بمعنى السلوك وليس فقط بأسبابه.

أب، أصبح مقتنعاً من أن ابنه كان يعاني من ألم مستمر بسبب إصابته بالتهاب المفاصل، قرر أن يلاحظ ابنه من بُعد فلاحظه في

مناسبات عديدة من نافذة حجرة النوم أثناء لعبه مع أصدقائه بالحديقة. وتحدث هذا الأب أيضا عن سلوك ابنه مع مُدرسته وتمكن أن يلاحظه عن بُعد في فناء المدرسة. فرأى في ابنه صبيا سعيدا، يتحرك في شيء من الصعوبة، إلا أنه كان منهمكا فيما كان يقوم به ومستمتعا به وبدى مختلفا شيء ما عن أصدقائه . هذه الملاحظات بالإضافة إلى مناقشاته مع زوجته ومدرسة ابنه مكنته من أن يرى أن ألام ابنه كانت تظهر بوضوح في حضوره هو ، أى الأب، وقد أدى به ذلك إلى قبول الفرض القائل بأن ابنه بالغ في ألامه في وجوده وأن هذا مرتبط بالاهتمام الزائد من جانب الأب بمرض ابنه.

لم يكن بهذا الأب حاجة إلي أن ينظر إلى سلوك بعينه . بل حاول أن يرى ما كان ابنه يفعله في مواقف مختلفة، ولو أنه كان يوجه انتباهه إلى ألام . ويمكن أيضا القيام بملاحظات محددة على مدى فترات زمنية أطول، فقد يحصى الأب أو الأم عدد المرات التي يكون فيها الطفل عنيدا أو غير مطيع على مدى فترة زمنية معينة. وقد قامت أم بتسجيل عدد المرات عندما كان يبدو على زوجها الضيق والتزمز، واكتشفت أن حالته هذه كانت تعتريه دائما في عطلة نهاية الأسبوع بينما كان يحاول أن يستريح ويتخلص من الضغط النفسى الذى تفرضه عليه وظيفته المرهقة، ويُشار إلى هذه الطريقة باسم تسجيل الواقعة Event Recording . أما الأحداث التى يكثر تكرارها، فيستخدم معها أسلوب بديل ويتضمن تقسيم فترة الملاحظة إلى فترات زمنية صغيرة (مثلا، خمس ثوان أو خمس دقائق)، ثم تُجَبَّعُ هذه الفترات الزمنية التى حدث فيها هذا السلوك، وتسمى هذه الطريقة بالتسجيل

على فترات زمنية Interval recording وهناك أسلوب آخر نحاول به أن نستخدم مقاييس أكثر دقة وذلك كأن نقيس الوقت الذى يستمر فيه الطفل فى البكاء، مثلاً، وهذه الطريقة تسمى بتسجيل المداومة - dura- tion recording .

وهناك العديد من الطرق الأخرى مثل تلك التى ذكرناها ، وهى مفيدة فى مساعدة الناس فى استكشاف مواقفهم ومشكلاتهم. فقد توفر هذه الطرق معلومات ليست فى متناول الوالدين، وهى أساليب منظمة لاختبار التغيرات التى قد تحدث فيما بعد نتيجة لمحاولة التدخل والعلاج (انظر كار Carr ، ١٩٨٠ - مرشد عملى فى هذه الطرق).

التجارب :

إن القيام بملاحظات بالأسلوب الذى ذكرناه آنفاً هو بمثابة تجربة فى البيئة الطبيعية، أى فيها يلاحظ الآباء والأمهات المتغيرات الحقيقية وتأثيرها وتأثرها بعضها ببعض الآخر دون تدخل من جانبهم. إلا أن هناك اختيار آخر هو القيام بتجارب مضبوطة لاختبار الفروض المختلفة التى يصيغها العملاء. ونذكر مرة أخرى أن هناك إمكانيات لا حصر لها، ولا يحدها إلا خيال العملاء ومقنم المساعدة، وفيما يلي بعض الأمثلة.

فكرت أم أن سلوك ابنتها الزائد إلى حد ما كان نتيجة ميلها إلى إغراق طعامها فى صلصة الطماطم. فأجرت تجربة بسيطة بأن أزلت صلصة الطماطم من غذاء ابنتها لمدة أسبوع. وسجلت سلوك الطفلة خلال هذا الأسبوع، ولاحظت أن سلوك ابنتها يتحسن، ثم سمحت لها بعد ذلك بأخذ الصلصة، فلاحظت عودة النشاط الزائد فجأة.

والمثال الثانى خاص بزوجة كانا يمران بمشاكل مع والدي

الزوجة وكان والدى الزوجة نادرا ما يزوران ابنتهما وزوجها، فإذا حدث أن زاروهما فقد كان يبدو عليهما الانفعال وسرعان ما يختلقان سببا للنزاع. وقد قامت الابنة وزوجها بتسجيل عددا من الفروض، وكان أحد هذه الفروض أن الجد والجدة بدأ يشعران بالغضب حيث أنهما لم يُدعيا للاهتمام بحفيدهما الذى شخصه الطبيب من فترة وجيزة بالصرع. وقد قاما (أى الابنة وزوجها) باختبار هذا الفرض بأن حاولا أن يطلبوا من الجد والجدة أن يرعيا حفيدهما وتعمدا اقترحا خدمات لتقديمها للطفل. وقد ثبتت صحة رأيهما عندما لاحظا زيادة فى مرات اتصال الجد والجدة، وأن جدالهما معهما انخفض بدرجة ملحوظة.

وطريقة لعب الدور role Play هى إحدى الطرق ذات الفائدة الملموسة فى مساعدة العملاء على التجريب، والتصوير كيفية تطبيق هذه الطريقة لنسترجع بالذاكرة هذا الأب المكتاب الذى سبق ذكره وهو أب الابنة المصابة بالفشل الكلوى. فلكى نستكشف أن سلوكه هو نفسه هو الذى أدى بالآخرين أن ينتقوه، فقد وافق هذا الرجل أن يقوم بتمثيل دور فى حياته اليومية ولمدة أسبوع فقط. وقد قام مقدم المساعدة بمناقشة الدور بكل تفاصيله قبل تنفيذه. وأسس مقدم المساعدة اشتقاقه لهذا الدور من الفحص الدقيق للتصوير الذاتى لشخصية الأب الذى سبق للأب أن كتبه، وأسند له مقدم المساعدة تمثيل الجزء الخاص بالشخص الذى كان يستمتع بالاهتمام بمشاعر وأفكار وكلمات الآخرين بما فى ذلك زوجته وأفراد أسرته. وقام الأب ومقدم المساعدة «بإخراج» ما يتضمنه هذا الدور من سلوك بما فى ذلك الاستماع للناس باهتمام واطهار شغفه ورغبته القوية بتوجيه الأسئلة والتعليق بأسلوب ايجابى.

وبمجرد أن استراح هذا الأب لهذا الدور وتقبله، بدأ يلعبه طوال ساعات يقظته، وفي نهاية الأسبوع ، في المقابلة التالية مع مقدم المساعدة، علق هذا الأب ووصف الاختلاف التدريجي الذي حدث في تفاعله مع أفراد عائلته. فقد لاحظ أنهم أصبحوا أكثر استعدادا للحديث معه، وأكثر ميلا إليه وانخفض نغدهم له بدرجة كبيرة. حتى أن زوجته مدحته في مناسبة من المناسبات لشغفه واهتمامه بها. والأهم من ذلك أن ابنته أتت إليه عدة مرات واحتضنته وضمت إلى صدرها. وقد قدم هو شرحا لسلوك ابنته هذا قائلا لأنه لم يعد يتعقب ما إذا كانت قد أخذت أدويةا وشربت السوائل الموصوفة لمرضها، وتعلم أن يثق بها ويثق في أنها ستلتزم بذلك بنفسها.

وقد استطاع الأب أن يختبر فروضا عن أسباب عدم سعادته، وتدنى صورة ذاته وصعوبات معينة مع ابنته، واتجهت فروضه في البداية إلى شرح عدم سعادته بسبب عدم كفايته بالمقارنة إلى الناس الآخرين (مثلا، أنا ولدت قلقا، بقدرة ضعيفة على الفهم ومهارات متدنية في حل المشاكل). وقد استخدم النقد الموجه إليه من أفراد عائلته كدليل على ذلك. وعلى العكس من ذلك، فقد تعلم من تجربته أنه يستطيع أن يتحكم في سلوكه ويغيره، وأنه لم يكن غير كفء بالقدر الذي كان يظنه، وأن في استطاعته أن يؤثر في سلوك الآخرين نحوه، وأنهم قد لا يكونوا قد فكروا فيه على أنه غير كفء. واكتشف أن انشغاله بنفسه وتركيزه على ذاته وعدم قدرته على أن يثق في الآخرين، كل هذا أدى به إلى أن يتدخل في شئون الآخرين، وينتقدهم، مما أدى بهم إلى أن يبتعدوا عنه. وهذا الأسلوب يرتبط ارتباطا وثيقا بما يسميه كيلي Kelly «العلاج

بالدور المحدد the apy fixed role»، ويصفه كيلي وصفا تفصيليا (انظر كيلي Kelly، ١٩٩١)، وهو أسلوب مفيد في مساعدة الأسر على أن يجربوا ما صاغوه من فروض عن أنفسهم، وعن سلوكهم وعلاقاتهم بالآخرين، والتركيز على التمثيل جانب هام من جوانب هذا الأسلوب لأنه، بينما قد يشعر الأب أو الأم بأنهما لا يستطيعان تغيير نفسيهما بأسلوب دائم، فقد يشعران بالأمان وبأنهما أقدر على التغيير إذا شعرا أن هذا مجرد تظاهر فقط ولمدة محددة . فإذا ما سألنا شخص ما أن يتظاهر بأنه سعيد، فقد يساعده هذا على أن يتغير أكثر مما لو قلنا له تماسك وواصل طريقك، أو أى شيء من هذا القبيل.

وهناك أيضا أساليب من لعب الدور التي يمكن أن تستخدم في جلسات حقيقية مع مقدم أو مقدمة المساعدة أى في بيئة آمنة نسبيا والتي فيها يمكن أن تشجع الأسر على اختيار أنوار معينة وتمثيلها أمام بعضهم البعض. وهذا الأسلوب لا يقتصر استخدامه فقط على اختبار الفروض ، ولكنه أيضا يُستخدم في تعلم مواجهة مواقف قد يكون من الصعب مواجهتها بأسلوب آخر .

وهذا ما حدث في حالة امرأة كانت على خلاف مع والد زوجها (حماها). فقد وصفت أسلوب تدخله في علاج ابنها المصاب في العمود الفقري، وكيف أنه كان ينتقدها دائما لتساهلها مع ابنها والرضوخ لطلباته. وقد جرح هذا النقد مشاعرها، إلا أنها لم تكن في استطاعتها التعامل مع الموقف، من ناحية بسبب ما كان لديها من مشاعر الإثم من جراء إصابة ابنها، ومن ناحية أخرى لأن جد الطفل كان حريصا على مصلحة حفيده، وهذا ما رأت فيه تأييدا لمشاعرها نحو طفلها.

وباستكشاف هذه المرأة للمشكلة مع مقدمة المساعدة، أعدت قائمة تحتوي على عدة فروض تشرح فيها سلوك الجد (حماها). وقد كان من السهل من خلال المناقشة استبعاد عددا من الأسباب، إلا أن الأمر تطور إلى نقطة استلزم معها، لاختبار باقى الفروض، أن يناقش الموقف بأكمله مع الجد شخصيا. وشعرت المرأة بالحرج إذا فعلت هذا، أى إذا واجهت حماها، لأن هذا يستدعى مصارحته بمشاعره نحوه، وكان يربعها التفكير فيما يُحتمل أن يكون رد الفعل من جانبها. لذلك، فقد ناقشت الطرق التى يمكن بها مبادأة حماها فى الحديث عن الموضوع مع مقدمة المساعدة، ثم قامت بتمثيل الاقتراحات المختلفة. أخذت مقدمة المساعدة دور هذا الجد وتمكنت من أن تصف للأم ما قد يبيده الجد من ردود الفعل، ثم قررا معا ما اعتقدا أنه أحسن الأساليب. ونتيجة لهذا، جاءت المناقشة الواقعية مع الجد أقل صعوبة على الأم مما كانت تتوقع، وأدت إلى حل ناجح للمشكلة.

اعتبارات خاصة بعملية المساعدة

يحدد هذا القسم ويناقش بعض الموضوعات والمشاكل التى تحدث بالضرورة خلال العملية الإرشادية. ويحددنا الأمل فى أن نفهم بعمق وندرك بوضوح الموضوعات المختارة حتى يمكننا من خلال هذا الفهم والإدراك أن نضطلع بدور فعال فى مساعدة الأطفال غير العاديين وأسرهـمـ.

الإرشاد الجمعى :

للإرشاد الجمعى تاريخ قصير لا يتجاوز الأربعين عاما. ورغم أن قبوله كان بطيئا، إلا أنه انتشر بسرعة ابتداء من سبعينات هذا القرن

في كلا الأوساط المدرسية واللامدرسية. وقد أدى هذا النمو السريع
بالبعض إلى الاهتمام بفعاليتها . إلا أن هذا الاهتمام أدى إلى توجيه
النقد إلى الإرشاد الجمعي، كما توحى به هذه العبارة، مثلا، «إن أهم ما
يشغل البال هو ذلك الرأي الشائع الذي غالبا ما يتردد حول أن مجرد
وضع الأفراد في جماعة سوف يفيدهم» (ماهر Mahler، ١٩٧١، ص
٦٠١).

ورغم هذا النقد ، فقد تثبت فائدة الإرشاد الجمعي للمدرس أو
المرشد في العمل مع جماعات الآباء أو الأسر إذا دعت الحاجة إلى
ذلك. ويقدم كohn وكمبس وجيهان وسنيفن Cohn, Combs, Gihi-
an & Sniffen (١٩٦٣، ص - ٣٥٥) التفسير التالي للإرشاد
الجمعي:

« إن الإرشاد الجمعي كما نراه ، هو عملية دينامية يعمل من خلالها
الأفراد ذوي المدى العادي من التوافق داخل مجموعة من الأقران ومع
مرشد مدرب مهنيًا، مستكشفين مشاكل ومشاعر ومحاولين تعديل
اتجاهاتهم كي تزداد إمكانياتهم في التعامل مع ما لديهم من مشاكل».

ويؤدي الاستخدام الإيجابي للموقف الجمعي إلى تحقيق أهداف
الإرشاد، وبالتالي إلى مساعدة الأعضاء لكي يصلوا إلى أهدافهم من
الإرشاد. وإذا أُدير بكفاءة، قد يوفر الإرشاد الجمعي لكل فرد من أفراد
الجماعة فرصة التفاعل مع الآخرين، وأن يعطى ويتقبل المساعدة منهم
كما يتقبلها من المرشد. ولعل أهم خدمة يقدمها الإرشاد الجمعي هي
إبرازه لتلك الحقيقة المتعلقة بأن للآخرين صعوبات ومشاكل مشابهة لما
يعانى منه كل فرد في الجماعة. ويفيد الإرشاد الجمعي أيضا العميل

الذى يعجز عن التعبير اللفظى أو الشخص الذى لا يستطيع مجابهة المواقف المخرجة.

وبور المرشد فى الإرشاد الجمعى هو نفسه فى الإرشاد الفردى: توفير علاقة يشعر فيها الأفراد بالاطمئنان وبحرية التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم. ومن أكثر الأمور أهمية أن يشعر أعضاء الجماعة بأنهم مفهومون. وهذا يقتضى من المرشد وأعضاء الجماعة الآخرين أن يتعلموا أن ينصتوا بإدراك وفهم، وعلى المرشد أن يتذكر دائما أن الموضوع الذى يدار حوله الحديث فى الإرشاد الجمعى عادة ما يشق من الاهتمامات الحالية التى يعبر عنها أعضاء الجماعة.

وقد اقترح بكلى Beckley (١٩٦٧) المبادئ الأساسية التالية للإرشاد الجمعى:

١ - يجب أن يدير الإرشاد الجمعى مرشد ذو خبرة وفهم جيد لديناميات الجماعة.

٢ - يجب أن يتم اختيار المشتركين فى جلسات الإرشاد الجمعى من حالات الإرشاد الفردية.

٣ - أن يكون الاشتراك فى الإرشاد الجمعى تطوعا.

٤ - ومن الأفضل أن يكون هناك تجانس فى السن والخلفية التربوية والمكانة الاقتصادية والمشكلة بين المشتركين.

٥ - وأن تدوم الجلسات الإرشادية لمدة ساعة تقريبا.

٦ - ولا يزيد عدد المتلقين للإرشاد فى المجموعة على إثنى عشر.

٧ - إذا تلى جلسة الإرشاد الجمعى جلسة إرشادية فردية على الأقل، لكل مشترك، فإن آثار هذه الجلسة الجماعية تبقى لفترة طويلة.

ويعتقد ليفتون Lifton (١٩٧٢، ص ص - ٤٥ - ٤٦) أن من خلال إدراك كل فرد في الجماعة لما يفكر فيه الأفراد الآخرين، فإن هذه المشاركة تساعد الجماعة في :

- خفض مستوى القلق.
- أن تصبح الجماعة وسطا لاختبار الواقع.
- تأكيد صدق القضايا التي يجمع عليها أفراد الجماعة.
- تبادل المعلومات وانتشارها.
- تنمية المهارات.
- المساعدة الانفعالية لمواجهة المصاعب التي لم يقو الفرد على مواجهتها في الماضي.

قد يكون الإرشاد الجمعي مساوئه، وأحد هذه المساوئ هو ما يتطلبه من مهارات معينة في القائم بإدراجه، إلا أنه يمكن أن يكون أداة فعالة للعمل مع الآباء والأمهات، وبخاصة إذا كان وقت المرشد لا يكفي للجلسات الفردية. فهو يسمح لأعضاء الجماعة بتكوين الوفاق والثقة، وهم بذلك لا يشاركون فقط فيما يتبادلونه من معلومات ولكنهم يتبادلون أيضا الأفكار والمشاعر. وفي التحليل النهائي، قد يستطيع بعض أعضاء الجماعة أن يجدوا أنفسهم فقط بانتمائهم للآخرين.

الصمت في الإرشاد:

كتب شرتزر وستون Shertzer & Stone (١٩٦٨):
«يصعب على معظم المرشدين الذين مارسوا التدريس إتقان فن الصمت ، لأنهم غالبا ما يعتقدون أن صمت العميل مرادف لفشل المرشد، ويصبح مصدر إزعاج لهم عندما يحدث، ولأن الصمت في

المواقف الاجتماعية قد ينظر إليه باعتباره رفضاً، أو عزوفاً، فقد يتحول هذا المعنى من هذا السياق المختلف إلى العلاقة الإرشادية. وقد يجد المرشد نفسه مدفوعاً بالرغبة في أن يقطع الصمت عندما يحدث، بدلاً من أن يتحمّله أو يطيقه (ص - ٢٧٣).

وكما سبقت الإشارة في موضع آخر من هذا الكتاب أن قدراً كبيراً من التواصل يحدث دون صوت، وهو ما أشرنا إليه بالتواصل غير اللفظي. ولا يوجد هناك من الأسباب ما يجعلنا نعتقد بأنه يجب أن يستبدل الصوت بأي نوع من أنواع الصمت .

وتتطلب علاقة الإرشاد الناجحة كل من الإنصات والحديث، والخطأ المألوف والذي يقع فيه المرشدون المبتدئون أنهم يميلون إلى أن يتحدثوا كثيراً، ويوجد معظمهم أن من الصعب تحمل الصمت. وستنبو كل ثانية من الصمت وكأنها استمرت لفترة أطول، وغالباً ما تكون مؤلمة، لذلك قد تؤدي بمقدم المساعدة إلى أن يستجيب بالحديث. وقد يمثل التواصل اللفظي الزائد من جانب المرشد أسلوباً لا شعورياً لمنع فترات الصمت من الحدوث. وبتزايد خبرة المرشد وثقته بنفسه يتعلم أن يميز بين أنماط الصمت ويستجيب لها بطرق مختلفة.

والحقيقة أن فترات الصمت يمكن أن تخدم غرضاً مفيداً وتقوى من علاقة العميل ومقدم المساعدة . وقد صور بنجامين Benjamin (١٩٧٤) هذا بوضوح عندما كتب :

«يوجد ، مثلاً، هذا النوع من الصمت الذي قد يحتاج إليه القائم بالمقابلة ليتدبر أفكاره ومشاعره. واحترام هذا الصمت يكون أكثر فائدة من كلمات كثيرة يقولها القائم بالمقابلة. وعندما يكون مستعداً سوف

يواصل القائم بالمقابلة حديثه وعادة ما لا يستغرق هذا الصمت أكثر من دقيقة أو ما يقرب من ذلك، وستبدو هذه الدقيقة لنا طويلة إلى حد ما في البداية، لكن بالخبرة سنتعلم أن نقيس الوقت داخلياً.

فإذا ما استمر الصمت، فقد ترغب أن تقطعه بملاحظة قصيرة لمساعدة العميل في أن يواصل حديثه، فقد يفقد الفرد نفسه في الصمت ويحرب بأي إشارة قد تأخذه خارجة. فمثلاً، قد تقول : «لابد أن لديك الكثير مما يدور في رأسك، أو أستطيع أن أرى في وجهك أن هناك أشياء كثيرة تدور وراء الكواليس ، وأنا مستعد أن أشارك إذا كنت مستعد أن تسمح لي». ويمكن أن يكون هذا النوع من الصمت ذا فائدة كبيرة إذا لم يشعر القائم بالمقابلة بأنه مهدد به. وعموماً، من الممكن التعامل مع الصمت في يسر إذا اعتبره القائم بالمقابلة جزءاً من العملية الإرشادية.

فإذا حدث الصمت، فهناك عدة أسباب منطقية لحوثه:

١ - فقد يكون الشخص المتلقى للإرشاد «هادئاً بطبيعته» ولديه صعوبة في التعبير عن نفسه.

٢ - وقد يحدث الصمت بعد وصول المرشد أو العميل أو كلاهما إلى قرار ، ولا يعرف ماذا يقول بعد ذلك.

٣ - وقد يشير الصمت إلى أن العميل يجيش صدره ببعض الانفعالات التي لا يستطيع التعبير عنها رغم رغبته في ذلك.

٤ - وقد يعنى الصمت لفترة وجيزة أن العميل في حاجة إلى من يطمئنه ويسانده أو في حاجة إلى تشجيع المرشد له.

٥ - وقد يكون الصمت نتيجة تعبير انفعالي شديد من جانب العميل.

٦ - وقد يصمت متلقى المساعدة لأنه يقاوم محاولات المرشد لأن يسبر أغوار نفسه .

٧ - وقد يصمت العميل عندما يراجع بفكره ما قد قيل منذ قليل.

٨ - قد يشير الصمت إلى رغبة العميل في ألا يكشف كثيرا من نفسه أو يظهر مشاعره الخاصة.

أما متى يقطع مقدم المساعدة الصمت ومتى يبقى صامتا، فهذا قد يحدده الموقف، فرغم أن بعض المرشدين قد يبقى صامتا إذا كان العميل هو الذى بدأ فترة الصمت، فإن الأمر يتطلب حساسية للحكم على ما هو أحسن تصرف فى موقف معين. وعلى مقدم المساعدة أن يعرف حقيقة أن الصمت لا يشير بالضرورة إلى أن العملية الإرشادية قد توقفت .

وستحدث لا محالة فترات من الصمت، وعادة ما يشير هذا القدر من الوقت الذى يأخذه العميل إلى أنه قد يكون مستغرقا فى التفكير فى نفسه أو واقعا تحت تأثير مشاعر وانفعالات أصبح مدركا لها منذ لحظات .

الإيغاد :

إن مقدم المساعدة الذى يحرص على أن يحافظ على مستويات أخلاقية عالية سيمتنع عن أن يقوم بنشاط يفوق مستوى كفاءته، لذلك فإن إمكانية تحويل العميل، أو إيغاده إلى شخص آخر أو إلى مؤسسة بفرض حصوله على مساعدة متخصصة يجب أن تكون دائما فى حسابان مقدم المساعدة، ويحتاج المرشد أن يعرف متى وكيف يحيل العميل إلى متخصص آخر، أو إلى مؤسسة لطلب مساعدة متخصصة،

لأن إتقان هذه المهارة لا يقل أهمية عن تعلم الإرشاد نفسه، ومن الضروري أن يكون المرشد مدركا لطبيعة ومجال الخدمات والمؤسسات التي يحيل إليها العميل قبل اقتراحه لإحالاته. وهذا يحتاج الإجابة على سؤالين أساسيين: الأول: ما هو نوع الخدمة الخاصة المطلوبة؟ والثاني: هل هذه الخدمة متاحة. وإذا كانت كذلك، أين توجد؟ ومن المهم أن يعرف المرشد الجهة المحول إليهما العميل ونواحي قصورها وقوتها. وعلى المرشد أن يكون حذرا في توصيل هذه المعلومات إلى العميل ومن يتصل بالعميل من أقارب. وعليه أيضا أن يكون لبقا في توصيل هذه المعلومات وأن يكون في الوقت نفسه صريحا في تبرير هذا الإيفاد. ورغم أن العميل قد يخشى الإقدام على هذا التغيير، إلا أن المرشد إذا ما أظهر للعميل استعداده لاتخاذ الترتيبات اللازمة لهذا الإيفاد، بدلا من أن يواصل علاقة تفوق خبرته، قد يطمئن العميل ويؤكد تقبله له ورغبته القوية في مساعدته. وعادة ما يقوم مقدمو المساعدة المدربين بالاتصال الأول مع الشخص أو الجهة الموفد إليها العميل وذلك لتسهيل عملية الإيفاد. ثم يقرر العميل بعد ذلك، باعتباره هو سيد مصيره، ما سيفعله بعد ذلك.

ولا تختلف مساعدة أسر الأطفال غير العائدين عن ذلك. فإذا كانت المشكلة تفوق مدى الخدمات التي يستطيع مقدم المساعدة توفيرها، فهناك أحد أمرين (أ) إنهاء العلاقة (بالباقية مع شرح السبب) أو (ب) تحويل الأسرة إلى شخص آخر أو إلى جهة اختصاص أخرى يمكن أن تتناول المشكلة بأسلوب أكثر نجاحا. وعادة ما يكون التصرف الثاني هو الأنسب لأنه يشير إلى اهتمام مقدم المساعدة وبتتبع الفرصة لتوفير

بدائل لأسرة الطفل غير العادى.

وقد حدد برامر Brammer عشرة مبادئ يأخذها مقدمو المساعدة فى الاعتبار لضمان نجاح عملية الإيفاد، وهى كالاتى:

١ - معرفة المرشد لمصادر مختلف أنواع الخدمات فى البيئة.
٢ - أن يستكشف استعداد متلقى المساعدة للإيفاد. هل أبدى رغبة فى مساعدة متخصصة.

٣ - أن يكون مباشرا وأميناً فى ملاحظاته لسلوك عميله التى قادتة لاقتراح الإيفاد. وأميناً أيضاً فى الاعتراف بحدود قدراته.

٤ - عادة ما يكون من المرغوب فيه مناقشة إمكانية الإيفاد مع الجهة التى سيوفد إليها العميل قبل أن تصبح المشكلة ملحّة.

٥ - استعلم ما إذا كان أشخاص آخرون سبق لهم الاتصال بمتلقى المساعدة وقابلهم.

٦ - إذا كان متلقى المساعدة غير راشد، فمن الحكمة إبلاغ الوالدين بتوصياتك والحصول على موافقتهم ومعاونتهما.

٧ - كن واقعياً فى شرح الخدمات التى ستقدمها الجهة الموفد إليها العميل ، وذلك بذكر ما تستطيع هذه الجهة وما لا تستطيع تقديمه.

٨ - دع متلقى المساعدة يقوم بترتيب مواعيده لتلقى الخدمة الجديدة، ولو أنه يجب تسهيل الخدمات المساندة كالمواصلات مثلاً.

٩ - لا تعط معلومات لأى مصدر يوفد إليه العميل قبل الحصول على موافقة مكتوبة منه.

١٠ - إذا كنت أنت الذى قد بدأت علاقة المساعدة مع العميل، فمن حسن الخلق الإبقاء على هذه العلاقة حتى يتم التحويل ويبدأ العميل

علاقة جديدة، (ص من ١٣١ - ١٣٢).

اقتراحات عملية للقاسة ندوات لأسر الأطفال غير العاديين:

قد تعرف الندوة التي يعقدها المرشد مع أسرة الطفل غير العادى باعتبارها لقاء لفترة قصيرة (غالباً مقابلة واحدة) يتم فيها تبادل الأفكار بين المرشد وأسرة الطفل غير العادى بغرض الحصول على المعلومات، أو إمداد الأسرة بالمساعدة، والمقترحات التي نقدمها هنا إلى القارئ لها هدف محدد، هو تعريفه بعدد مختار من الاعتبارات العملية التي تزيد من مهاراته في عقد الندوات مع أسر الأطفال غير العاديين وتطبيق هذه المقترحات بعد استيعابها يمكن أن يكون ذا فائدة بعيدة المدى في تيسير علاقة المساعدة.

١ - إن والد أو والدة الطفل غير العادى أفراد في المقام الأول..

تذكر أن كل والد هو أولاً فرد، له اهتماماته وأفكاره عن طفله، وعن المدرسة، وعن المدرسين وعن العالم من حوله. والطريقة التي يرى الوالدان بها الأشياء في أى لحظة تمثل لهم الواقع في تلك اللحظة.

٢ - قرر مسبقاً ما سيناقش خلال الندوة مع الأسرة.

٣ - لا تكتب ملاحظاتك أثناء حديثك مع الأسرة ما لم تمنحك الأسرة تصريحاً أو تشرح لهم الغرض من ذلك. فقد يشعرون بالإهانة أو يترددون في أن يتحدثوا .

٤ - إبدأ وإنه الندوة بتعليق ايجابى ومشجع عن الطفل.

تقرر كثير من الأسر أنه ما من مرة يتصل بهم المدرس أو المرشد إلا ليخبرهم بمعلومات سلبية عن طفلهم.

٥ - لا تسرع فى المقابلة.

قد يحتاج الوالدان إلى وقت كافى كى يسترخوا ويكشفوا عما يهتمهم.

٦ - إنصت بحماس.

يجب أن يشجع الوالدان على الحديث وتقديم المقترحات . إعط الوالدين الفرصة «للتفريغ» خاصة عندما يكونان متكدرين. وبعد أن يخرجوا ما يجيش بصدريهما، ستجد أن من السهل مناقشة المشاكل بهدوء. تحكم فى تعبيرات وجهك التى قد تكشف عن عدم موافقتك أو غضبك.

٧ - كن مستعدا للموافقة على ما يقوله الوالدان كلما أمكن.

عندما تكون الإجابة «بلا»، تمهل فى القول وليكن ردك بلطف وبنية نغمة صوت توحى بالغضب. فإن الغضب يحول دون التواصل.

٨ - اشرح حتى يستطيع الآخرون أن يفهموا.

غالبا ما نفترض عندما نتواصل لفظيا مع الوالدين أنهم يفهمنا بينما قد لا يكون الأمر كذلك . تذكر أن الأشياء الواضحة غالبا ما تكون أصعب فى إدراكها.

٩ - استخدم أبسط وأوضح الكلمات لتشرح ما تفعله ويفعله طفلك

فى المدرسة.

طابق حديثك لميول الوالدين ولا تستخدم ألفاظا يصعب على فهمها . وسواء كانوا متعلمين أو غير متعلمين، فقد يشعر الوالد بأن إذا اعترف بعدم معرفته معنى ما يقوله المرشد من مصطلحات يتحدث المرشد عن «تحقيق الذات» أو عن «النمو المعرفى».

١٠ - تأمل ردك ومدى انفعالك فى استجابتك لشخص ينتقدك.

هل تكره أو تشعر بآئك مهدد إذا ما أعطاك الناس أفكارا جديدة، أو خالفوك فى الرأى؟ إن كان الأمر كذلك، فهم يتلقون منك هذا الشعور بطريقة خفية وغير لفظية.

١١ - لا تدع تعليقات أخرى على أطفال آخرين تنسلل إلى المحادثة. تجنب عقد مقارنات بين الطفل وإخوته وأخواته أو الأطفال فى جماعة أقرانه.

١٢ - اعط الوالدين شيئا واحدا على الأقل يمكن القيام به فى المنزل لمساعدة طفلهما فى التغلب على مشكلة معينة كنت تناقشها معهما. ساعدهما على أن يفهما أن نجاح طفلهما فى المدرسة يجب أن يكون مشروعا مشتركاً بين المنزل والمدرسة . فغالبا ما تسهم المعلومات المحددة فى التقليل من الشعور بالعجز والقلق.

١٣ - لخص ما سبق قوله عند إنهاء النوبة وخطط مع الوالدين للنوبة الآتية.

يجب أن يشعر الوالدان عند الانتهاء من الجلسة بأن شيئا ايجابيا قد أنجز وأنه قد تم تدبير خطط للمستقبل. وقد ترغب فى وضع خطط لعدد من المقابلات مع الأسرة التى قد تبدو فى حاجة إلى قدر أكبر من المساعدة.

١٤ - لاتنس متابعة الحالة.

إن أول خطوة هى كتابة ملخص لما نوقش . وهذه الملاحظات يجب أن تراجع بعناية عند التخطيط للجلسة اللاحقة. (الرابطة الوطنية للعلاقات العامة المدرسية ، ١٩٦٨ ، ص ص - ٢١ - ٢٢).

أسئلة للمناقشة :

١ - ناقش العبارة الآتية :

«تختص عملية توافق الوالدين للمشكلة بالتقريب بين صورة الطفل التي كانا يتمنيها له وتصورها له بعد معرفتهما بتشخيص الإعاقة.

٢ - ما هي طبيعة العلاقة بين توافق الوالدين لإعاقة طفليهما وتوافق الطفل لإعاقته؟ وما هي الشروط التي قد تيسر على الوالدين مهمة مساندة طفليهما في أن يتوافق لإعاقته؟

٣ - ما هي الأساليب التي يمكنك استخدامها حتى تتيج لعميلك أن يستبصر ذاته، وكيف يمكنك أن تستفيد من تكويناته العقلية؟

٤ - قارن بين الإرشاد الفردي والإرشاد الجمعي: اشرح وناقش التشابهات والاختلافات.

٥ - هل من الممكن أن يكون شخص ما مرشدا ماهرا وفعالا في الإرشاد الفردي ويفشل في أن يعمل بفعالية مع الجماعات؟ إذا كانت إجابتك بنعم، ماهي بعض الأسباب التي قد تفسر ذلك؟

٦ - ماهي الخطوات التي يمكنك اتخاذها لعمل مسح للجهات التي يمكنك أن توفد إليها عملائك في الحي الذي تعمل فيه؟ ضع قائمة بهذه الجهات (مستشفيات - مؤسسات - مكاتب أو عيادات نفسية) التي تقدم خدمات لأسر الأطفال غير العاديين - ضع في هذه القائمة معلومات هامة مثل الغرض الذي تخدعه المؤسسة ، وشروط القبول وطبيعة الخدمات التي تقدمها.. الخ.

٧ - اشرح أسباب موافقتك أو معارضتك لهذه العبارة:

«إن قدرة مقدم المساعدة محدودة فيما يختص بما يمكنه عمله في موقف الأسرة المنزلي ولا يستطيع إلا أن يتعرف على هذا الموقف».

الفصل الخامس الإرشاد النفسى لأسر الأطفال المعاقين

مقدمة :

يشمل هذا الفصل نظرة عامة إلى بعض المشاكل التى تهم أسر الأطفال المعاقين. وسيجد القارئ بالإضافة إلى ذلك بعض المقترحات والخطوات العملية التى قد يستخدمها مقدم المساعدة لمساعدة الوالدين، والحقيقة أن تغطية موضوع مترامى الأطراف ومتعدد النواحي مثل «مساعدة أسر الأطفال المعاقين» قد يحتاج إلى أكثر من كتاب. والهدف المبدئى لهذا القسم هو إثارة بعض القضايا الأساسية، والإشارة إلى بعض الدراسات، وتشجيع القارئ على أن يتابع الدراسة وأن يجرى بحثاً فى مجالات تتفق مع ميله الشخصى ورغبته.

والقضايا المركزية فى هذا الفصل تدور حول فهم مشاعر الوالدين حتى يحسن مقدمو المساعدة توجيههم من خلال توفير المساندة والتشجيع والمقترحات الملموسة. والأهم من ذلك هو توفير المعلومات حتى يتمكن الوالدان من الوصول إلى حلول واقعية وعملية لمشاكلهم.

وتصنف الإعاقات وفقاً للتسميات المرتبطة بطبيعة الإعاقة نفسها، مثل صعوبة تعليمية، شلل مخي، شق شوكي، وهكذا. أو وفقاً لدرجة شدتها، مثل بسيطة ومتوسطة وشديدة. والأسلوب الأول هو المعروف بالمنظور القنوى ، أما الأسلوب الثانى فهو المعروف بالمنظور اللاقنوى. وقد ثار جدال لسنوات، وما زال ، حول أى من هذين المنظورين أحق

بالاتباع ، خاصة ونحن بصدد موضوع مثل الذى نتعرض له الآن وهو «مساعدة أسر الأطفال غير العاديين». ولا يسمح الوقت والمساحة المتاحة والهدف بمناقشة كاملة لهذه القضية المعقدة (انظر هوبز Hobbs ، ١٩٧٥) . وفى رأى أن الأسلوب اللافتوى، من وجهة نظر عملية ، ليس فقط أحق بالاتباع فى هذا السياق، ولكنه أيضا هو الأفضل لأنه يجنبنا قدرا كبيرا من التداخل والتكرار. وقد يصور مثال واحد هذه النقطة. قد يبدي الأب أو الأم لطفل معاق مجموعة من المشاعر والاتجاهات مثل الإثم، والإنكار، أو قد يشعران بصدمة أو غضب أو بالإحباط كرد فعل لحالة الإعاقة فى طفلهما. وتسرى هذه الاتجاهات والإرجاعات فى العديد من الفئات التقليدية. ويمكن النظر إلى هذه القضية من خلال إطار عملى آخر ، فمثلا، عندما نقرأ «لم يشعر الوالدان فقط بالأسف، بل كانت بمثابة صدمة لهما» هذه العبارة كإرجاع والذى يمكن أن ينطبق على كف البصر، والصمم، واضطرابات النطق، والضعف العقلى ، والإعاقة الجسمية، وعلى حالات إعاقة أخرى وفقا لدرجة شدتها . فمناقشة مساعدة الأسر فى ظل التقسيم اللافتوى لحالات الإعاقة الشديدة والمتوسطة والبسيطة، بينما لا ترقى إلى مستوى الكمال، فهي تمثل أسلوبا يمكن الدفاع عنه.

إلا أن تحديد الفئات التقليدية سيصبح أحيانا ضروريا، وهناك *مثالان على ذلك هما الإرشاد الوراثى والإيواء بالمؤسسات، وغالبا ما يرتبط كل من هذين المصطلحين بالضعف العقلى، وقد يتوقع القارئ أيضا أن يجد مناسبات تتداخل فيها الفئات الكبرى مثل الشديدة والمتوسطة والبسيطة ، أو حالات لا يكون فيها الفصل بين أى قسمين

واضحا وضوحا كافيا .

وتختلف أسر الأطفال غير العائدين اختلافا واضحا من حيث مدى حاجاتهم إلى الإرشاد ، ويفض النظر عما إذا كانت الأسر تسمى إلى الإرشاد أو أنها اضطروا إليه، فهذا لا يغير من حقيقة أن أفرادها يعانون من مشكلات صعبة في حياتهم ويرغبون في مساعدة للتخلص ، أو على الأقل للتخفيف منها .

والدى مقدمي المساعدة الفرصة لمساعدة الأسر المثقلة بالمشاكل بتوجيهها إلى حياة منتجة ومجزية وذلك عن طريق التدخل في الوقت المناسب. وسوف يتمكن مقدم المساعدة من التدخل الفعال إذا أتيحت له فرصة فهم المشاعر والاتجاهات والقيم الوالدية، حيث يستطيع أن يوقف أنماط السلوك المثبطة وغير المناسبة. وهذا القسم يتجه نحو مساعدة الوالدين أن يغيروا ما بأنفسهم ويتعلموا سلوكيات جديدة .

إرشاد أسر الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة

مساعدة أسر الأطفال شديدي الإعاقة:

ماذا تتضمن الإعاقة الشديدة؟ قام مكتب تربية المعاقين بالولايات المتحدة الأمريكية بصياغة تعريف للإعاقات الشديدة كجزء من السياسات الفدرالية (١٩٧٥، ص - ١٢ - ٧٤). ويعد هذا التعريف مرشداً في تحديد خصائص هذه المجموعة من جمهور المعاقين، وهذا التعريف هو:

«الأطفال شديدي الإعاقة هم هؤلاء الذين يحتاجون إلى خدمات تربوية واجتماعية ونفسية وطبية تتعدى تلك التي تقدمها البرامج التربوية

العادية أو الخاصة بسبب شدة مشاكلهم الجسمية أو العقلية أو الانفعالية منفردة أو مجتمعة، لتحقيق إمكانياتهم إلى أقصى حد ممكن بغرض مشاركتهم المفيدة والفعالة في المجتمع وتحقيق ذاتهم».

ويقدم دين Dean (١٩٧٥) هذا التقييم لحاجات الوالدين.

رغم اختلاف أسر الأطفال المعاقين في كثير من الجوانب، إلا أنهم يشتركون في خبرات معينة، من بين هذه الخبرات افتقارهم إلى مساندة عاطفية كافية، وإلى معلومات عن مصادر الخدمات التربوية المناسبة بعد معرفتهم لتشخيص طفلهم وتقييمه، كما أنهم يفتقرون إلى معلومات أيضا عن ما يمكن عمله لتعديل القوانين واللوائح التي تستبعد الأطفال المعاقين من الخدمات التي هم في حاجة إليها. وهذه الخبرات المألوفة لوالدي أي طفل معاق، تزداد أهميتها لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة (ص - ٥٢٧).

إن تقييم هذا المؤلف الأخير لحاجات والدي الطفل المعاق قد ينطبق على أسر الأطفال المعاقين في أي بلد من بلدان العالم. ولا يختلف الأمر في الأقطار العربية عنه في بلاد العالم الأخرى، فهناك أكثر من عامل يشترك فيه آباء وأمهات هؤلاء الأطفال. وأحد هذه العوامل، كما يذكر دين هو افتقارهم إلى مساندة عاطفية كافية. وسيحدد قدر ونمط المساعدة المتخصصة المتاحة، قدر التعاون من جانب والدي الطفل المعاق وقوة واتجاه علاقة المساعدة.

ويقدم جوردون Gordon (١٩٧٧) تلخيصا جيدا لهذه النقطة. فهو يقول أن أسر الأطفال المعاقين تحتاج إلى التوجيه، وأن أفرادها يحتاجون إلى الراحة، ويحتاجون إلى أن يتحرروا من وقت لأخر من

العبء الثقيل الذي لا يشاركون فيه الآخرون وهو عبء العناية بطفلهم الذي يتطلب أكثر من مجرد مهمة الوالدية أو الإمداد بالماكل والمشرب . إن احتياجات الأطفال كثيرة واحتياجات الأسرة أكثر. وغالبا ما يمكن إرضاء احتياجات الأطفال، ونادرا ما يُعترف باحتياجات الأسرة هذا فضلا عن إرضائها (ص ٦١).

إن كان الأمر كذلك، وغالبا ما يكون ، فماذا يمكن أن يفعله مقدمو المساعدة بالتحديد وماذا يمكنهم توفيره حتى يقدموا المساندة والراحة لأسر الأطفال من نوى الإعاقات الشديدة؟ يقدم جورديون Gordon (١٩٧٧) أربعة اقتراحات :

١ - تحتاج الأسرة إلى خدمات منذ اللحظة التي يتقرر فيها أن طفلهم غير عادي - خدمات تقدم إليهم ، ولا يبحثون هم عنها، خدمات تنظم لهم لا خدمات ينشئونهم هم لأنفسهم .

٢ - تحتاج أسر الأطفال المعاقين إلى أسر أخرى لأطفال معاقين يتحدثون إليهم، حتى ولو ليعلموا فقط، كما قررت إحدى الأسر... «أن أمهات أخريات تمكن من أن يمشن (هذا الوضع) ويمكنهن أن يواصلن حياتهن بهذه الأعباء التي لا تطاق، وحتى يمكنهن أحيانا أن يبتسمن أو يضحكن».

٣ - تحتاج الأسر إلى متخصصين معدين إعدادا مهنيا جيدا، يتميزون بالثبات الانفعالي، ومستعدين لمواجهة الموقف معهم ، وأن يترجموا لهم صورة واقعية لحالة الطفل المعاق الحالية، وكذلك ماسيحيير إليه في المستقبل، مع الاعتراف بأن هناك بعض الأمور التي لا يمكن التنبؤ بها عن مستقبل الطفل وإمكانيات نموه.

٤ - قد تكون أكبر مساعدة مبدئية يمكن تقديمها للأسر هي احترام إحساس أفرادها بالصدمة، واحترام خوفهم وقلقهم، وبحث الوالدان لأن يعبرا عن شاعرهما بدلا من أن ينصتا إلى مجرد تأكيدات بأن كل شيء على ما يرام (ص ص - ٦٢ - ٦٣).

ويقرر إهلرز وآخرون Ehlers, Krishef & Prothero (١٩٧٧) أنه عندما تسعى أسر الأطفال المتخلفين إلى مساعدة متخصصة، يجب أن يتجه الإرشاد إلى :

- ١ - مساعدتهم على أن يكونوا أكثر موضوعية تجاه طفلهم .
- ٢ - إخبارهم عن السلوك الذي سيختفى بتقديم طفلهم في السن وعن السلوك الذي يمكنهم توقع استمراره.
- ٣ - مدهم بأفكار عملية لمواجهة مختلف المواقف المشكلة المألوفة لعائلات الأطفال المتخلفين.

٤ - توفير المعلومات التي تساعد في مهمتهم عن طريق الكتب والنشرات وتشجيعهم على دراستها واستخدامها .

٥ - مساعدتهم على تعلم كيفية التعامل مع طفلهم المتخلف بطريقة أحسن على أسس من التقبل والمعرفة والفهم.

٦ - مساندتهم في مساعدة الطفل متابعة هواية لشغل وقت فراغه أو القيام بنشاط بناء مما يجعله أكثر شعورا بالسعادة وكذلك أسرته.

٧ - توجيههم إلى المصادر المتاحة بالبيئة (مثل العيادات ومراكز التقييم وجماعات الآباء والورش المحمية ومعاهد التربية الفكرية.. الخ.) (ص ص - ٨٩ - ١٩٠).

مشاكل ينغرد بها الإرشاد في مجال الضعف العقلي :
إن فهم الضعف العقلي أصعب من فهم أنماط أخرى من حالات الإعاقة، سواء لرجل الشارع أو للمتخصص. ويوضح روس (1964) في المثال الآتي:

حتى وإن كان الشخص المبصر لا يستطيع معرفة ما يشعر به الكفيف إلا أنه مع ذلك يمكنه أن يتخيل كيف البصر بأن يمشى مغمض العينين في غرفة غير مألوفة له ويمكنه بالمثل أن يتخيل ما يشعر به الأصم أو العاجز جسمياً، من ناحية أخرى يستحيل تماماً التعاطف بأي قدر مع حالة للضعف العقلي لأننا لانستطيع أن نواقف عملياتنا العقابية العليا أو نلغي مؤقتاً ما تعلمناه، لذلك يواجهنا الضعف العقلي، نظراً لطبيعته، ببعض الخصائص الشاذة والمشاكل العديدة . (ص - 100).

التشخيص :

من أكثر أوقات الأسرة وأشدّها حرجاً عندما تواجه لأول مرة بتشخيص طفلها المعاق، وغالباً ما يصف الوالدان حالتها عند تلقى التشخيص بأنها صدمة وذ هول واضطراب، ويتحدثان عن عجزهما عن فهم ما يقال لهما، ويصفون خليطاً متداخلاً من الأسئلة والصور والأفكار التي تجرى في رؤوسهم، وقد سجل بيارد (Byard 1991) ما قالت أم عن هذه الحالة وهكذا استمرت تنور في رأسى طوال الليل أفكاراً متخبطة كالفئران في قفص، «لقد سمعته يقول أنه يحتاج عملية جراحية، ولم أسمع شيء بعد ذلك، لم أدر ماذا يقول»، وتنعكس هذه الاقوال حالة من القلق الحاد، يترك الوالدان أن ما

فوجئاً بمواجهته يفوق تصورهما. وتصبح تكويناتهما العقلية الحالية فجأة غير مرتبطة بما فوجئ به. وهذه الحالة التي يشعران بها هي حالة مؤقتة، فهما لا يفهمان ما يجري حولهما. وهما عاجزين عن التنبؤ بأي شيء في المدى القريب أو البعيد، حيث أنهما يفتقران إلى تصور عقلي يران به عالمهما الجديد.

وغالباً ما تعجز معظم الأسر، تحت وطأة هذا الموقف، عن مواجهة مشاكلهم على أسس واقعية أو تناولها بطريقة بناءة. وهم يحتاجون، بصفة خاصة، إلى مساعدة في التعامل مع انفعالاتهم وإلى عون للتخطيط لمستقبل الطفل. وترتبط العملية المتبعة في إرشاد هذه الأسر بمدى فهمهم الحالي إلى مستوى واقعي وإيجابي، قبل أن يمكنهم تقدير مدى التغيير المطلوب وتحديد الوجهة المثلى التي سيتجهون إليها، أو بمعنى آخر، تبدأ الأسرة في عملية التوافق، وهي العملية التي يتعين على الوالدين فيها أن يغيروا تكويناتهما العقلية أو نظام رؤيتهما للعالم ويتقبلاً أحداثاً جديدة لم تكن في الحسبان. وقد تحدث هذه العملية خطوة بخطوة، وقد تحدث فجأة. وقد اقترح ستون (Stone ، ١٩٨٤) بعض الطرق للحكم على مستوى إدراك الوالدين للمشكلة:

إدراك مرتفع:

- ١ - يقرر العميل أن الطفل متخلف.
- ٢ - يتعرف العميل على نواحي القصور في أي علاج.
- ٣ - سيطلب الوالد معلومات عن العناية والتدريب المناسب.

إدراك جزئي :

- ١ - يصف العميل أعراض التخلف متسائلا عن الأسباب.
- ٢ - يأمل العميل في التحسن، لكن يخشى ألا يكون العلاج ناجحا.
- ٣ - يتسائل العميل ، شاكا، عن قدرته على مواجهة المشاكل.
- ٤ - يقيم المختص الوالد باعتباره متركزا لمشكلة الطفل الحقيقية إدراكا جزئيا.

إدراك ضئيل :

- ١ - يرفض العميل الاعتراف بأن خاصية سلوكية معينة تبدو شاذة.
- ٢ - يلقى العميل اللوم على أسباب أخرى غير التخلف ويعتبرها هي المسؤولة عن الأعراض.
- ٣ - يعتقد العميل أن العلاج سيجعل من طفله ضعيف العقل طفلاً عادياً.

الاجاعات الوالدية للضعف العقلي:

إن أول مشكلة صعبة تواجهها الكثير من أسر الأطفال ضعاف العقل هي قبولهم لحقيقة أن طفلهم متخلف عقلي، وغالبا ما يتسبب تركيز المجتمع على التحصيل وطموح كثير من الأسر لأن يروا أولادهم يعيشون حياة ناجحة وسعيدة في تعقيد المشكلة. ويرى الوالدان أبنائهما باعتبارهم امتدادا لهما ومن الطبيعي أن يشعرا بالمرارة وخيبة الأمل عقب علمهما بأن طفلهما سيعانى من القصور العقلي، وبينما يؤكد كثير من الكتاب على «التقبل»، أى تقبل الوالدين لطفلهما ضعيف العقل، باعتباره هدف الإرشاد الأول، إلا أن منهم من يرى أن هذه المهمة تتحدى قدرة مقدم المساعدة ، فيقول روس (Roos، ١٩٧٧):

«مقصدين من المقاصد المألوفة في إرشاد أسر الأطفال المتخلفين، هما مساعدة الأسرة على تقبل التخلف العقلي وتخليصها من الاكتئاب الذي يبدو أنه إرجاع والدي عام، وللأسف كلا المقصدين غير واقعي، فبينما قد يفهم الوالدان تماما أن طفلهما متخلف عقليا، فإنه من غير الواقعي أن نتوقع أنهما سيتقبلان هذا الموقف ببرود وهناء، إن المجتمع يضفي قيمة رفيعة جدا على النكاح» (ص - ٧٣):
لدى أسر الأطفال ضعاف العقول أسئلة كثيرة:

بعد التشخيص، يتأكد ما تعاني منه أسر الأطفال شديدي الإعاقة من ضغوط نفسية من خلال ما توجهه تلك الأسر من أسئلة كثيرة متعددة الأنماط... كما لو كانوا يبحثون بها عن أرواحهم المفقودة، مشاعر بالعجز والعار والدفاعية وفقدان لاحترام الذات وتزايد في التناقض الوجداني، وهذه بعض ما يلاحظ دائما من إرجاعات والدية في هذه الأسر. وغالبا ما تؤدي شدة هذه الإرجاعات إلى مزيد من الأسئلة عن الأبعاد الحقيقية وعن شدة المشاكل المتعددة الأوجه والمرتبطة بعجز الطفل.

وقد نشر أتول وكلاي (Attwell & Clabby ١٩٧١، ص ص - ١٥ - ٨٧) قائمة من ٢٣١ سؤال بأجوبتها، عادة ما توجهها أسر الأطفال المتخلفين عقليا . وفيما يلي عينة من هذه الأسئلة، وهي ليست مرتبة وفقا للأهمية، ويجب أن نعرف أن الطبيعة الخاصة لأسئلة الوالدين ستعتمد على متغيرات كثيرة، مثل مدى تأثير الصدمة على العائلة، ودرجة التخلف، ومستوى فهم الوالدين لحالة الطفل الطبية، والقدرة على مواجهة هذا العبء الذي فاجأهم دون توقع منهم.

- * ما هو سبب تخلف طفلنا؟
- * ما مدى شدة تخلفه (تخلفها)؟
- * لماذا كان لابد أن يحدث لنا هذا؟
- * هل إنجاب طفل آخر لا يعرضنا لنفس المشكلة؟
- * هل الخلفية الوراثية لأحد الوالدين تسهم بقدر أكبر في التخلف من تلك للوالد الآخر؟

- * هل يمكن علاج التخلف العقلي؟
- * هل يمكن منع حدوث التخلف العقلي؟
- * لا أستطيع إلا أن أرثي لحال طفلي، هل هذا خطأ؟
- * إذا أقام طفلنا المتخلف معنا في المنزل ، هل سيكون له تأثير سلبي على طفلنا العادي؟

- * كيف نشرح حالة طفلنا المتخلف لأطفالنا العاديين؟
- * كيف نشرح حالة طفلنا المتخلف لأقاربنا ، وللأصدقاء والجيران ؟
- * هل من الأفضل أن ننتمى إلى منظمة لأسر الأطفال المتخلفين عقليا ؟ ما هي مزايا الانتماء إلى مثل هذه الجماعات؟
- عزل الطفل عن مؤسسة إيوائية:**

على المرشد المؤهل أن يكون على استعداد لمناقشة عزل الطفل المتخلف عقليا في مؤسسة إيوائية إذا ما طلبت الأسرة ذلك، وإذا ما توفرت هذه المؤسسات سواء حكومية أو خاصة في البيئة. وقد ذكر روبنسون وروبينسون Robinson & Robinson (١٩٧٦)، بعد عرض نتائج لدراسات سابقة ، أربعة عوامل مؤدية إلى هذا الإجراء:

* مستوى التخلف - إن مستوى التخلف يعتبر من العوامل الهامة

فى اتخاذ قرار الإيداع، فعادة ما تستخدم المؤسسات لإيواء الحالات الشديدة من المتخلفين عقليا.

* الخلفية العائلية والمكانة الاجتماعية - داخل كل فئة من فئات الذكاء، عادة ما ينتمى أطفال المؤسسات الإيوائية إلى أقل الأسر كفاءة من الناحيتين الاقتصادية والاجتماعية.

* المشاكل السلوكية - تعتبر المشكلات السلوكية من العوامل الهامة المؤدية إلى وضع الطفل ضعيف العقل فى مؤسسة إيوائية.

* خصائص العائلة - وجد أن الأسر التى تسعى إلى إيداع طفلها المتخلف عقليا فى مؤسسة إيوائية تعاني من الضغوط النفسية وسوء التوافق، (ص ص - ٤٣٦ - ٤٣٨).

ويقدم جير هارت ولिटون Gearheart & Litton (١٩٧٥، ص - ١٥٧) بعض التوجيهات المنطقية لمساعدة الأسر للوصول إلى قرار بشأن هذه المشكلة الصعبة، وهما يقترحان أنه قد يرجع قرار وضع الطفل فى مؤسسة إيوائية أو عزله عن الأسرة (أ) عندما يحتاج الطفل إلى ضوابط تربوية أو طبية أو سلوكية، لكن لا يمكن الحصول عليها فى المنزل. (ب) عندما تصبح الأسرة مهددة فى أمنها الانفعالى و/ أو الجسمى. (ج) عندما لا يكون هناك مجال للشك فى أن الطفل يمثل تهديدا لنفسه والمجتمع، ويحذر جيرهارت ولिटون من تأسيس قرار وضع الطفل فى مؤسسة إيوائية على لافتة تشخيصية. وهما يعتقدان أيضا أن وضع الطفل فى أى مكان خارج المنزل يجب أن يكون مؤقتا حتى تثبت فائدته.

وفند أشار فولكر (Voelker ، ١٩٧٥، ص - ٦٩٠) إلى أنه ليس

من الممكن وجود اجابة جاهزة أو أن نعرف ما هو أنسب الإجراءات وذلك بسبب المتغيرات الكثيرة في كل موقف، وهناك بعض الاعتبارات ذات الأهمية: هل توجد مصادر بالبيئة من الممكن أن تساعد الوالدين والطفل في نموه؟ هل التكوين الأسرى من ذلك النوع الذى يمكنه أن يتقبل الطفل المعاق ويدمجه فى بنيتة؟ هل دخل الأسرة يكفى للإنفاق على الطفل المعاق وكذلك توفير ما يحتاجه أعضاء الأسرة الآخرين؟ هل شدة إعاقة الطفل تستلزم رعاية وملاحظة مستمرة؟

الإرشاد الوراثى:

لا شك أن الأسر التى تنجب طفلاً مصاباً بمرض وراثى أو بإعاقة شديدة تحتاج كل ما يستطيعون الحصول عليه من مساعدة متخصصة لفهم ورطتهم والعناية بذريتهم . وهم يحتاجون أيضاً إلى مساعدة فى تقييم مخاطر إنجاب أطفال فى المستقبل، إذا ما اختاروا ذلك، لكي يستطيعوا التخطيط لعائلاتهم حتى لا تتكرر المأساة، تلك هى غاية الإرشاد الوراثى، الذى يهدف إلى تهدئة ما يكون لدى والدى الطفل المعاق وراثياً من مشاعر مفعمة بالذهول. ويرز عاملان مهمان : الأول ، يحدث الآن تقدم هائى فى هذا الميدان الجديد نسبياً . ويواصل العلماء جهودهم للكشف عن المادة الموجودة فى الكروموزومات (DNA) والتى من خلالها تعبر الخصائص الوراثية من الوالدين إلى الطفل . والثانى، أن تقنيات التشخيص المتقدمة جعلت فحص التشوهات الكروموزومية أسهل وأكثر أمناً قبل ميلاد الطفل.

ويستطيع الإرشاد الوراثى أن يقلل من احتمال حدوث تشوهات الميلاد الخطيرة. وباعتباره عملية إرشادية فهو يعنى توفير معلومات

علمية محددة وموضوعية لتمكن الوالدين من اتخاذ قرار سليم. وهو جانب واحد من جوانب الرعاية الحسنة قبل ميلاد الطفل، وهو مفيد بصفة خاصة بعد أن يكون الوالدان قد أنجبا طفلا مشوهاً، أو عندما يخطط زوجان في المدى العمرى من ٣٥ - ٤٠ لانجاب أطفال لأول مرة. ويتزايد شيوع الأمنيوسنتيزس amniocentesis وهو نوع من التشخيص قبل الولادى للأمهات اللائى يقررن استمرار الحمل. ويختص هذا الإجراء الطبى بسحب كمية صغيرة من السائل الأمنيوتى amniotic الذى يحيط بالجنين فى الرحم. ثم يتم فحص هذا السائل كيميائياً للكشف عما يمكن أن يكون قد تسرب من الجزء المشوه فى الجنين إلى السائل الأمنيوتى. وبينما قد لا ينجح هذا الفحص فى اكتشاف بعض المشاكل، إلا أن هذا الإجراء الطبى (أمنيوسنتيزس) يمكن أن يوفر معلومات قيمة عن الشذوذ الكروموزومى، واضطرابات القناة العصبية ومشاكل أخرى.

مشاكل تواجهها أسر الأطفال المتخلفين عقلياً:

لأن للتخلف العقلى آثاره الاجتماعية والاقتصادية والعاطفية ، يشعر كل أفراد الأسرة بوطأته. وعموماً، تميل عائلات الطفل المتخلف إلى مجابهة مشاكل عديدة فى التوافق الفردى والتوافق بين الزوجين وفى أساليب تنشئة الطفل وفى العلاقات بين أطفال الأسرة .

وأول اعتبار يهتم به المرشد هى مشكلة التخلف العقلى فى تأثيره على الحياة البشرية، وعلى نمو الأفراد المتخلفين وكذلك نمو هؤلاء الذين يعيشون معهم. وقد لخص سميث ونيزورث Smith & Neisworth (١٩٧٥) هذا الشعور بقولهما:

« إن أى شىء نقدمه أو نفعله للطفل، سواء كان علاجاً أو تدريباً أو تعليمياً، أو أى شىء نقوم به من أجله، أو نقدمه لعائلته، سواء كان فى شكل نصيحة أو إرشاد أو مساندة، يجب أن يكون فى ظل اعترافنا بحقيقة أن الأسرة تمثل نظاماً من الأدميين يتفاعل فيها الواحد منهم مع الآخر لدرجة أن ما يؤثر على أحدهم ينتقل أثره فى الحال إلى الآخرين، فلا يمكننا أن نأخذ الطفل ونعزله عن الأسرة أو نغيره بطريقة أو بأخرى كما لو كان كما منعزلاً. (ص ص - ١٩٢ - ١٩٣).

تقرير شخصى لأم طفل متعدد الإعاقة :

وبعد أن انتهينا من الجانب الأكاديمى لإرشاد أسر الأطفال ذوى الضعف العقلى الشديد، نعرض فيما يلى ما كتبتة أم لطفل متعدد الإعاقات. ولا شك أن وجهة نظر الوالدين فى هذا الموضوع سيزيدنا معرفة بجوانبه. والوصف الإنسانى الدقيق الذى تعطيه كارول موسى لطفلها وأحوال عائلتها (Carole Hosey ، ١٩٧٣ ، ص ص - ١٤ - ١٧ ، ٣٦)، وهى مواطنة أمريكية كانت تعيش بولاية ميريلاند، يفنى عن التعليق لما يتضمنه من تأثير بالغ ، وهى تبدأه كالآتى:

فى هذا التقرير عن حياة ابنى فى دائرة عائلتنا، أمل أن أقدم دعوة ملحة للحفاظ على كل كائن إنسانى وأن يحتضن كل طفل فى عائلة محبة كلما أمكن ذلك.

يبلغ استيف من العمر أحد عشر عاماً، وهو ذو تخلف شديد، وشلل مخى وصرع. لا يمشى ولا يتكلم وربما لن يفعل ذلك أبداً. لا يفهم ما يقال له ولديه قليل من الأساليب للتعبير عن حاجاته. ولدى استيف أيضاً تلف إدراكى وبصرى، ويعانى العديد من النوبات الصرعية. ورغم أن

بعض هذه النوبات يمكن التحكم فيها تماما، إلا أنه يتعرض لعشرات من النوبات الصغرى يوميا.

وهو طفل وسيم رغم ما يبدو على جسده من خوار. وهو لا يبكي ولا يتأوه اللهم إلا إذا انتابه ألم شديد. وتعبيرات وجهه جذابة ويتمتع بشخصية لطيفة.

وأحب أن أؤكد في هذا الوصف لحياة استيف أننى أعرف أن خصائص كل طفل تجعل من السهل العناية به فى المنزل بدرجة قد تزيد أو تقل. وأنا لست من السذاجة لدرجة تجعلنى أظن أن كل طفل ذى إعاقة شديدة سيكون من السهل أن يعتنى به مثل عنايتنا باستيف.

وكم تمنيت أكثر من مرة لو كنت أستطيع أن أصف للطبيب مشاعرنا نحو طفلنا المعاق. فأننا فى نهاية الأربعينات وزوجى فى بداية الخمسينات. ولنا ابن آخر يبلغ من العمر عشرين عاما، وابنتان تبلغان من العمر السادسة عشر والثامنة عشر، ويعيشون معنا، كما أن لنا ابنة متزوجة. وكانت أعمار أطفالنا ١١، ٩، ٧، ٥ عندما ولد استيف. وقد اقترنت بزوجى فى سن مبكرة وتبيننا طفلينا الأولين بعد سنوات من عدم الإنجاب. ثم أنجبت طفلنا الثالث، ابنة عادية مرتفعة الذكاء. وبعد مرور فترة قصيرة من الزمن تبيننا طفلنا الرابع، ثم بعد ذلك عندما بلغت أنا السابعة والثلاثين أنجبت استيف بعد فترة حمل عادية لا مشاكل فيها. إلا أن الولادة كانت صعبة، وبعد فترة قليل لنا إن نقص الأكسجين أثناء الولادة هو السبب المحتمل للتلف الحاد فى الجهاز العصبى المركزى.

لم يكن لون استيف عاديا عقب الولادة، وكان نومه عميقا جدا وقدرته على المص ضعيفة حتى أن وزنه انخفض رطلا كاملا خلال الخمسة.

أيام الأولى من ميلاده. ورغم ذلك فقد تقرر إخراجه من المستشفى وتسليمه لنا «كطفل عادي».

وعند نهاية السنة الأولى تحققت أن عدم قدرته على أن ينقلب على ظهره أو بطنه أو أن يجلس أو يمشي لا يفسرها ثقل وزنه أو الحول في عينيه. وعندما بلغ أربعة عشر شهراً طلبنا فحصاً طبياً له. ومكثت في المستشفى مع ستيف طوال أسبوع استغرقه الفحص. وكان طبيب الأطفال يأتي ويخبرني عن نتائج الاختبارات، واسذاجتي كنت مسرورة لإخباري بكل النتائج الحسنة. ولم يشرح لي إلا في نهاية الأسبوع، عندما بدأت أفهم هول هذا الموقف. قال الطبيب أنه كان يجري هذه الاختبارات على أمل أن يجد أي شيء يمكن تصحيحه. لكن لأنه لم يجد أي علامات لوجود مرض ما، فقد تحقق من أن الأمر لا يقتصر فقط على نقص في إفراز الغدة الدرقية أو أي شيء من هذا النوع بل بقدر لا يمكن تقديره من التلف المخي وأنا بحيال طفل صغير عاجز تماماً. وخلال هذا الأسبوع الذي قضيته في المستشفى، مضى على ساعات من الفزع المتزايد عندما علمت بتفاصيل الفحوص الطبية، وكان فزعي يتناقص قليلاً عندما أهين نفسي لقبول الحقائق، وعندما بدأت في مواجهة هذه الحقائق ذكرت مرة للطبيب عندما كان يفحص ستيف أنني ظننت أن ستيف كان مجرد طفل ضعيف عقل.

وقيل أنه ليس هناك ما يمكن عمله، ولكن انتظري لترى كيف سيسير نموه. وأخذت ستيف إلى المنزل من المستشفى إلى الأسرة. وقد كنا في مركز أحسن من كثير من الآباء والأمهات ممن يمرون بنفس ظروفنا. أولاً، فقد ربيت أنا وزوجي أربعة أطفال عاقلين، وكان هذا مصدر راحة

لنا . وثانياً ، كنّا فى سنوات النضج من حياتنا ، ولسنا زوجين فى مقتبل العمر لم تمرّكنا المشاكل . لكننى سأذكر دائماً شعورى باليأس ، أنا لم أصرخ أو أظهر كثيراً من العلامات على ما أعانيه من هستيريا فى أعماقى ، لكننى شعرت بأننى قد لا أستطيع أبداً أن أتوافق مع هذا الموقف .

وصدمة ميلاد طفل مثل ستيف لا تأتى دفعة واحدة أو فى الحال . وهى أسوأ من موت طفل ، لأنك تتحققين تدريجياً من أن هذا الطفل لن يعيش بالمعنى الكامل للكلمة . ولا تكتشفين كيف ستتأثر عائلتك بميلاد مثل هذا الطفل إلا بعد مرور أشهر أو سنوات .

وكان من الصعب علينا أن نمتص الصدمة الأولى ، والتي هى فى الحقيقة جسدية كما هى أيضاً عقلية . كنّا فى ذهول ، وقلما كنا نستطيع أن نخرج أو أن نقوم بعملنا اليومي المعتاد ، أو نتحدث إلى الناس الآخرين ، وحتى تلك اللحظة كنا مازلنا نون قرار . لقد أحببنا ستيف ، فقد أصبح جزءاً من عائلتنا لأكثر من سنة ، ولم يقترح أحد ، حتى لو كان هذا ممكناً ، السماح له أن يموت . كان حياً وكان حسن الصحة حينئذ . وتمثلت الصدمة فى معرفتنا أننا قد رزقنا طفلاً قد لا ينمو أبداً ، وقد يوهب حياة طويلة ، ولكنه قد لا يشعر أو يستمتع بمسرات حياة الراشد ، مثل الأبوة ، ولا المسرات المحببة الأخرى للحياة السوية .

أشعر بعمق أنه لا يوجد أى زوجين ، بغض النظر عن عمرهما أو خبراتهما ، يمكنهما أن يتخذا قراراً حكيماً فى لحظة مثل هذه . أشعر أنه ما لم يكن القرار حتمياً لأنه يتعلق بالحياة والموت ، إذا لم يستلزم الموقف ذلك ، فمن الأفضل تأجيل القرار . وأنا مقتنعة تماماً بأن تأكيد

الوالدين لغريزة حبهما لطفلهما أساسى لصحة العائلة العقلية . وأظن أن تلك الغريزة قد تُعاق مؤقتاً بالألم الذى يستشعرانه فى اللحظة الأولى لمعرفتهما عن إعاقة طفلهما . لكننى أعرف أنه إذا كان هناك فرد ما فى انتظار هذه اللحظة يشجعهما على أن يُحبا الطفل وإن كان ممكناً ياخذاه إلى المنزل، فإن هذا سيساعدهما فى باقى حياتهما . فإذا ما تأكدت غريزة حب الطفل وتدليله لدى الوالدين، عندئذ يمكنهما اتخاذ قرار قائم على الحب بشأن طفلهما فيما بعد . وقد يكون هذا بعد أسبوع أو بعد سنوات ، لكن إذا سمحا لغريزتهما الوالدية الطبيعية أن تنمو، فإنهما سيوفقان لأنهما يحبان الطفل وأنهما سوف لن يعيشا بذكرى رفضهما له. ومن الأفضل لك أن تتذكرى فى سنواتك المقبلة أن كل ما فعلته من أجل طفلك كان بدافع حبك له، وليس لافتقارك إلى الشجاعة . فإذا اضطرت الوالدان إلى وضع طفلهما فى مؤسسة، بعد فترة قصيرة من الزمن أو بعد سنوات، فقد يكون هذا مؤلماً ، لكنهما سيشعران بالراحة لأنهما قد أحياه.

ولأنه كان لزاماً علي أن أسافر مع زوجي بحكم عمله فى السنوات التى تلت ميلاد ستيف؛ فقد أتيت لنا فرصة عرض ستيف على كثير من الأطباء. وقد وجدنا بمرور الوقت وبعد أن أصبحت نواحى المعجز فى ستيف ظاهرة جداً، أن الأطباء ظلوا يشرحون لنا أن ستيف كان متخلفاً. ولما كان هذا قد يبدو واضحاً لى فرد من النظرة الأولى، فقد شعرنا بأنهم كما لو كانوا فى الحقيقة يقولون لنا «لماذا ما زلتם تحتفظون بهذا الطفل المتخلف؟» وقد يقولونها صراحة «إن طفلاً كهذا يؤثر تأثيراً سيئاً على باقى أطفالكم، يجب أن تودعوه بمؤسسة. هل هو على قائمة

انتظار باحدى المقسمسات؟ إن لكم حياتكم الخاصة، ولكم أن تعيشوها».

ومنذ أن رزقنا طفلنا الأول، أعطينا حياتنا لأطفالنا وأخذنا على أنفسنا أنا وزوجى ألا نفصل حياتنا أبداً عن أى واحد منهم. لذا نتساءل الآن كيف لنا أن نفصل حياتنا وعواطفنا عن أكثر أطفالنا عجزاً. وقد عبر الأطباء أكثر من مرة عن شعورهم بالشفقة نحونا. وقد سمعت كثيراً من الأسر الأخرى لأطفال متخلفين يقولون فى شىء من الغضب إنهم لا يريدون شفقة. وهذا ليس شعورى. ففى رأى أنه لا مانع أن يشعر الناس بالشفقة علينا. وفى الواقع، أننى أشعر بالأسف على نفسى أحياناً. وأظن أن الأسر التى رزقت بطفل كطفلنا يشعر أعضاؤها بالتاكيد، إذا ما صار هو أنفسهم بذلك، أنهم لا يحصلون على نصيبهم العادل من الحياة. إنها مأساة تحطم القلب. لكن هاهم أطفالنا. وهم يعيشون. ولا يصح أن نتخلص منهم كما نتخلص من اللعب المحطمة.

وغالباً ما تعجبت لماذا لا يعطينى الأطباء ما أستحق من تقدير ومساندة على ذلك القرار الذكى بأن أوفر لطفلى بقاء آمناً كنت أعرف أنه كان بأستطاعتي توفيره له لأكبر فترة ممكنة؟. لكن جعلنى الناس، فى أحيان كثيرة جداً، أشعر بأن حبنى لاستيف غير مشروع أو غير قانونى، وأنه بالتاكيد يعكس افتقارى إلى الذكاء. وقد قال لنا أحد الأطباء أن ستيف ليس عضواً منتجاً للمجتمع، لذلك فليس لنا الحق أن نأخذ من وقت الأسرة، وميزانيتها وطاقاتها على حساب الأطفال الأربعة الآخرين «الأعضاء المنتجين للمجتمع» مفضلين عليهم ستيف. وقد كان لدينا شعور عائلى قوى بأن كل طفل، كما هو الحال فى كل الأسر،

يحصل بطريقة طبيعية على الوقت والمال والطاقة التي يحتاجها أو تحتاجها من والدين. فبخصوص أطفالنا الآخرين، فإننا لم نكن لنعتقد أن وجود ستيف بينهم سيؤذيهم فقد كان نموهم عاديا. وقد أحبوا ستيف ومازالوا يحبونه. وهم لا يترددون في إحضار أصدقائهم إلى المنزل ويتناقشون معهم أخيه الأصغر. وفي الحقيقة، عندما كانت إحدى بناتي في الصف الرابع كان صفها يناقش ، ضمن أنشطته، الضعف العقلي، وقد سألتني إن كانت تستطيع أن تأخذ ستيف إلى الصف لمرضه والحديث عنه. وقد وافقت المدرسة، وقد شعرت أن هذا كان مفيدا للأطفال. قد ظل الأطفال المعاقون في الحجرات الخلفية وفي الفصول الخاصة، مخبئين بعيدا عن الأنظار، لذلك فقد كان طبيعيا أن يصبحوا موضوعات لعب الاستطلاع يحرق فيهم الآخرون. وعندما يسمح لهم أن يدخلوا بأكبر قدر ممكن إلى الحياة الاجتماعية العادية، فسيكون هناك فهم أكثر لمشاكلهم.

إن الأسف على حالة ستيف شيء مستمر، إنه شيء ما، لا يضمحل وجهه، بل يتأجج في أوقات غريبة. إنه يؤذي كلانا، زوجي وأنا، في كثير من الأوقات.

وكنت يوما أقود سيارتي بين جبال سويسرا ، ودايمنى خاطر خاص ييقيني أن ستيف لن يشعر أبدا بجمال غروب الشمس على الجبال. وفي أوقات أخرى ربما خلال استماعي إلى مقطوعة موسيقية جميلة، أعرف أنه لن يستطيع تذوقها أبدا.

وليست العناية اليومية باستيف هي الجزء الصعب. أظن أن أصعب شيء عن هؤلاء الأطفال هو مواجهة مستقبلهم. فنحن نستطيع أن نحمله

الآن، لكن بخلاف معظم الأزواج الذين يستقبلون سنوات حياتهم المتأخرة بقدر معقول من الهدوء والطمأنينة، متطلعين إلى التقاعد والتخفيف من مسؤوليات الأسرة بينما يترك أبناؤهم المنزل الواحد بعد الآخر، إلا أننا لدينا طفلاً واحداً نعلم أنه لن يتفصل عنا أبداً. ونحن نستطيع الآن العناية به وإحاطته بالحب، لكن هذا لا يكفي. فلا يكفي أن يُعتنى به فقط أثناء حياتنا، بل طوال مدة حياته هو. وربما تواجه معظم الأسر أسوأ أنواع الفزع عندما يفكرون متحيرين ومتسائلين: أين سيعيش طفلهم إلى نهاية عمره، وهم يتضرعون إلى الله ألا يُهمل، أو تُساء تغذيته أو أن يتولى العناية به أناس لا إحساس لهم.

وعندما كان ستيف صغيراً جداً، ولم تكن لديه مشاكل طبية، كان غالباً ما يجول بذهني تصور ما كان يمكن أن يكون شعوري لو أن تشخيص ستيف كان قد اتضح عند الميلاد وكان على أن أضع قراراً بشأن حياته أو موته. وفيما تلى ذلك من حياة ستيف، خضنا سلسلة من الأزمات الطبية... سلسلة من النوبات الصرعية التي كانت تتكرر من وقت لآخر، وشهور من الحساسية كردود فعل للأدوية، وأسابيع من التغذية الجبرية عندما فقد ستيف القدرة على البلع ونوى جسده حتى اقترب من الموت. ومنذ سنة مضت تعرض لأيام وإيالي لنزيف كاد يقتله بعد عملية جراحية. وكانت فترة اختبار لي لأن، بينما كنت أراه خلال تلك الفترات، لم يكن هناك شك حول مشاعري، أردت له أن يعيش، تماماً مثلما أريد لأطفالي الآخرين أن يعيشوا.

وقد استنتجنا خلال سنوات أن إرضاء احتياجات ستيف للتدريب على مهارات الحياة الأساسية كان يستلزم مجهوداً هائلاً وإصراراً لا

يكل من جانبنا. وأحيانا ما يُقبل الأطفال نوى الإعاقات الأقل شدة في نظام التعليم العام ، إلا أننا كان علينا أن نكرر إصرارنا بالألا يتجاهل ستيف بسبب تعدد مشاكله وكان من الواضح أن نوع حياته المستقبلية كان يعتمد على اقتناعنا بأن إطعامه نفسه أفضل من اعتماده على فرد آخر لإطعامه، ونعلمه أن يجلس قائما في الكرسي المتحرك، أفضل من أن يبقى مستلقيا في مهد طفل صغير طوال حياته.

قد حاولت في كتابة كل ما سبق أن أعرض مشاكل أسرة لديها طفل معاق. وهذا أسهل من أن أشرح الجانب المشرق من حياتنا وهناك الكثير جدا من هذا ، إلا أنه أصعب لأن يصاغ في كلمات. فقد أعطانا ستيف قدرا هائلا من السعادة . وقد كنا ندعوا الله، عندما يصاب بمرض، أن يعيش . وقد أقمنا احتفالا عائليا في نهاية سنته التاسعة، وكانت أول سنة لم يمكث خلالها في المستشفى. وقد كان منظرا مثيرا لكل أفراد الأسرة عندما قام بأول قضاة الطعام بنفسه، وعندما تعلم أن يقف من كرسيه المتحرك، أعتقد أن أطفالنا قد أفادوا من وجود ستيف فقد صقل وجوده عاطفهم وأرفقها كما أنهم اكتسبوا نضجا . فهم أكثر إدراكا ممن في نفس عمرهم لقيمة الحياة العادية السوية، وهم أكثر تقديرا للعقل السليم الخالي من التلف، ويعلمون كم هم محظوظون لاملاكهم وسيطرتهم على أجسامهم. وإن صبرا جميلا مع طفل معاق يمكن أن ينتج فيك إحساسا باليقى والكبرياء. وأنا متأكدة من أنه من الصعب حتى بالنسبة للطبيب الذى يعمل مع أطفال مثل ستيف كل يوم أن يحاول أن يتخيل نفسه أبا لطفل مصاب بتلف خطير: أنا لم أستطع

أن أتخيل هذا قبل أن أرزق بستيف. وكنت غير مستعدة تماما لمثل هذا الشيء. لكنى لا أشعر بالأسف الآن . أنا أتمنى من كل قلبي لو أن ستيف كان طفلا عادياً . لكن طالما أنه بالحال الذى هو عليه، فأنا سعيدة بأنه ينتمى إلينا . وأتمنى أن يُعطى كل أب وأم لطفل معاق كل ما يمكنهم من حب.

إرشاد أسر الأطفال ذوي الإعاقات المتوسطة

ما المقصود بالإعاقة المتوسطة؟ وفقا للتصنيف اللافتوى، تحتل الإعاقات المتوسطة مركزا وسطا بين الإعاقات الشديدة والإعاقات البسيطة. وهى بهذا المعنى تغطى العديد من حالات الإعاقة. ولتوضيح ذلك يمكننا أن نأخذ الضعف العقلى كمقياس لدرجة الإعاقة. من الممكن تقسيم ضعاف العقول إلى ثلاث فئات، شديدى الضعف العقلى والقابلين للتدريب والقابلين للتعلم، ويمكن للقارئ أن يستنتج أن لفظ «متوسطة» يقترب من الطفل ضعيف العقل القابل للتدريب. وقد وصف كيرك Kirk (١٩٨٥، ص ص - ١٦٤ - ١٦٥) الطفل ضعيف العقل القابل للتدريب باعتباره غير قابل للتعلم فى حدود معنى التحصيل الدراسى، والتوافق الاجتماعى المستقل فى البيئة، أو التوافق المهنى المستقل فى سنوات الرشد. ويشير كيرك وبن Kirk & Dunn (١٩٧٣، ص ص - ٧١) إلى الخصائص النمائية لهذه المجموعة ومستوى أدائها العقلى باعتباره أداء متوسطا.

إرشاد الأسرة :

قدم بيرتون Burton (١٩٧٦) الملاحظات الآتية عن إرشاد أسر ضعاف العقول:

«يختلف إرشاد أسر ضعاف العقول القابلين للتدريب من حيث الوقت الذي يستلزمه وما يتطلبه من أساليب فنية ، وغالبا ما يبدأ الإرشاد بعبارة غير سارة يوجهها الطبيب للأسرة، قد تكون هذه العبارة بسيطة ومباشرة عن تخلف الطفل مع توجيهية بالإيداع العاجل في مقبسة، وقد تمتد إلى جلسة مع الوالدين والطبيب أو أكثر من طبيب وقد تتضمن الجلسة متخصصين آخرين بالإضافة الى أسرة أخرى لطفل متخلف. ويدور الحديث حول التخلف العقلي وما يستلزمه من رعاية وحول التعريف بمصادر الخدمات للأسرة والطفل» (ص ص - ٢٤١ - ٢٤٢).

وهكذا يوضح تعليق بيرتون Burton (١٩٧٦) أنه ليس هناك الكثير مما يمكن عمله لتخفيف الصدمة المبدئية التي يُمنى بها الوالدان عندما يعلما أن طفلهما لديه نقص أو إعاقة. وأسنا في حاجة إلى التأكيد على أن الجزء الأكبر من مسئولية المرشد أو أى من المختصين الآخرين هو أن يساعد أفراد مثل هذه الأسر على أن يفهموا إرجاعاتهم واستجاباتهم للموقف وأن يكونوا على استعداد لمواجهة كل الحقائق . وعلى مقدم المساعدة أن يمد هذه الأسر بالمعلومات وأن يرتقى بفهمهم لما هم فيه من اضطراب، وأن يفسر لهم ما هو حادث مع الطفل وفي الأسرة ككل. وهب تلقى الوالدان لتشخيص طفلهما، عادة ما تلجأ هذه الأسر في مثل هذه المواقف إلى نوع من الاستجابات أو ما قد نسميه نوعا من «الآليات السلوكية».. لأنها تحدث دون وعى منهم، من شأنها أن تساعد

فى التخفف من أثر الصدمة المفزعة. فغالبا ما يستغرق الوالدان فى عملية استبدال الإنكار بالحزن. وقد تمر أيام أو حتى أسابيع حتى يتقبل هذه الحقيقة. وقد تسبب الإرجاعات الانفعالية الشديدة مثل الاكتئاب، والرغبة فى الموت، والشفقة على الذات، والرغبة فى الخلاص من الطفل والميول الانتحارية، كل هذا قد يسبب أزمة لا حدود لها فى الوسط العائلى. ومن خلال تساؤلات الوالدين لنفسيهما واستبطانهما عن أسباب التخلف، قد ينخرطان فى تساب ومهاترات موجهة إلى نفسيهما وإلى الآخرين، أو قد تنمو لديهما أنماط قوية من سلوكيات الدفاع عن الذات التى قد تصبح منهكة ومحطمة لذاتيهما. وبالتالي قد تبدأ الوحدة الأسرية فى التفكك نتيجة لوجود الطفل المتخلف (بيرتون Burton، ١٩٧٦).

الإرشاد فى موقف متأزم :

عندما تفوق شدة المشكلة قدرة الأسرة على مواجهتها، فإن هذه المشكلة تتأزم وتزداد تعقيدا. وعندما يتزايد التوتر والقلق يصبح الآباء والأمهات أقل قدرة على إيجاد حل. وعادة ما لا يستطيع الوالدان أن يخطوا خطى ايجابية لحل المشكلة أو التخفيف من أثرها لأنهما يكونان تحت تأثير حالة انفعالية شديدة.

ووفقا بكابلان (Caplan ، ١٩٦٤) فإن الأزمة تمر فى نموها بأربع

مراحل:

١ - يتزايد التوتر فى البداية عند محاولة تطبيق الأساليب المعتادة لحل المشكلة.

٢ - لا يحقق الوالدان إلا نجاحا محدودا ، إن وجد، فى مواصلة

مواجهتهما للمشكلة، خاصة عندما يزداد إنعاجها لهما.

٣ - إذا استمر التوتر في التزايد فإن هذا التوتر يخدم كمثير داخلي ويستثير مصائد داخلية وخارجية. وفي هذه المرحلة تواجه الأسرة حالة طوارئ وتحاول أن تستخدم أساليب جديدة لحل المشكلة. وقد يعاد النظر في المشكلة ويعاد تعريفها. أو قد يحدث أن تتجاهل الأسرة المشكلة أو تتنازل عن بعض جوانب الهدف الذي يتعدى تحقيقه.

٤ - إذا استمرت المشكلة ولم يكن في الإمكان حلها أو تحليلها، يزداد التوتر وقد يحدث قدر كبير من القومى (ص ص - ٤٠ - ٤١). ويمكن أن يصل إجهاد الطفل المعاق لأسرته إلى درجة لا تحتمل. وقد طلق بلاك Blake (١٩٧٦) على القيود النفسية التي تمنى منها أسرة الطفل المتخلف بقوله :

«إن الموقف الذى تجد أسرة الطفل المتخلف نفسها فيه يكون أكثر تعقيدا وأشد خطورة. فيتكاتف ما يعانى منه الطفل من إعاقات وبطء فى نموه، وما يتطلبه من ترتيبات خاصة للعناية بحاجاته الجسمية، وما يستلزمه من تدريب ومراقبة ، بالإضافة إلى ما يفرض على العائلة من موانع وتعديل توقعاتها للمستقبل، تتكاتف كل هذه العوامل لتضع ضغطا على الوالدين ، وهذا بدوره يقضى إلى اختلال التوازن السوى للأسرة» (ص - ٤٩).

أسلوب التدخل فى الأزمة:

فى حالة اختلال التوازن العائلى، ماذا يستطيع المرشد عمله للتخفيف من وطأة موقف شديد التآزم؟. هناك عدد من العوامل التي يمكن أن تؤدي إلى استعادة التوازن فى حالة وقوع حادثة مؤلمة، هذه

العوامل هي:

١ - الإدراك الواقعي للحادثة: إذا ما أدركت الحادثة بأسلوب واقعي، يمكن إقامة علاقة بين الحادثة وما نتج عنها من مشاعر مؤلمة، بمعنى آخر، ما دلالة هذه الحادثة للفرد؟ كيف ستؤثر في مستقبله؟.

٢ - أنواع المساندة المتاحة في هذا الموقف: إن الإنسان اجتماعي بطبعه ، ويعتمد على الآخرين في بيئته لتزويده بأرائهم وتقديراتهم لقيمه الداخلية والخارجية. وتعني المساندة المتاحة في الموقف هؤلاء الأشخاص المتواجدين في البيئة والذين يمكن للفرد الاعتماد عليهم لمساعدته في حل المشكلة.

٣ - آليات جيدة لمواجهة المشكلة والتعامل معها: ويمكن وصفها بأنها آليات للتقليل من التوتر أو التخفيف منه، وهي طرق يستخدمها الناس للتخفيف من توترهم وقلقهم عند مواجهة مشكلة ما (أجوليرا وآخرين Aguilera et al ، ١٩٧٠، ص ص - ٥٤ - ٥٥).

وعندما لا يمكن استخدام الأساليب المعتادة لمواجهة ما يطرأ من مشكلات من جراء وجود طفل معاق ، يختل التوازن ، ويعتقد أجوليرا وزملاءه أن الفرد يجد نفسه بين أمرين ، إما أن يحل المشكلة أو يتكيف معها إذا لم يجد لها حلاً . ويؤدي الفشل في حل المشكلة إلى اندلاع توتر داخلي ، وتبدو على الفرد مظاهر الشعور بالقلق وتضطرب تصرفاته، ويؤدي هذا إلى فترة طويلة من الكدر الانفعالي وستكون بعض الأسر أكثر كفاءة من أسر أخرى في العثور على حل للمشكلة . ومع ذلك علي مقدم المساعدة أن يستخدم مهاراته، ومنطقه وخلفيته المعرفية للتخطيط لمواجهة المشكلة ومساعدة الوالدين في تحديدها .

ليس من السهل مساعدة أسر الأطفال المعاقين على أن يفهموا ويتعاملوا مع مشاعرهم ؛ إذ تطفئ مشاعر اللوم والتأنيب . على سلوك الوالدين نحو طفلهم شديد الإعاقة . أو متوسط الإعاقة . وغالبا ما تمثل هذه الإرجاعات الأسرية تحديا لمقدمي المساعدة ، وهذا الميل إلى لوم النفس قد يؤدي بالوالدين إلى تصورات لا أساس لها في الواقع ، فقد يُهيا لهما إنهما تسييا ، بطريقة أو بأخرى ، في إعاقة طفلهما . وتتفاقم المشكلة وقد تلخذ شكل شعور عميق بالإثم ، وقد لا يكون هذا الشعور في حين إدراكهما ، إلا أنه قد يسبب لهما قدرا كبيرا من العذاب والاضطراب . وقد تأخذ الطرق التي يتناول بها الوالدين مشاعر الإثم اتجاهات متعددة ، إلا أن أكثر هذه الطرق شيوعا هي : (أ) لوم أنفسهم، (وهذا يؤثر على توافقهم)، (ب) تحويل اللوم إلى شخص آخر (وهذا الأسلوب غير صحي لأن الوالدين يلصقان أخطاء الآخرين ، وأحيانا ما يكون هؤلاء الآخرين هم من يرعون الطفل أو يعالجونه)، (ج) الإنكار التام لوجود الإعاقة ، أو إنكار خطورتها، (د) يبدأ الوالدان في لوم أحدهما للآخر (فإذا ما غاليا في ذلك ، فقد تفكر الأم في أقارب الأب، أو في حماتها أي شئ من هذا القبيل) ، (هـ) وأسلوب آخر للتخفيف من مشاعر الإثم أن ينتقل الأبرار بين العديد من المتخصصين أو العيادات على أمل أن يجدوا "علاجاً لإعاقة طفلهما .

وقد وصف برنارد وفلمر Bernard & Fullmer (١٩٧٧) أسلوبا لمساعدة الوالدين في التعامل مع مشاعر الإثم والمشاعر الشخصية والانفعالية الأخرى. ويقوم هذا الأسلوب الإرشادي على ثلاثة إجراءات أساسية .

التوقف : بعد اعتراف العميل بما يؤرقه من مشاعر وانفعالات يسأله المرشد ، باعتباره وسيطا ، أن يوقف هذا السلوك موضع التساؤل لفترة تكفى لفحصه. وفي هذه الفترة يوجه المرشد أسئلة بلطف أو بأسلوب مباغت، وقد تكون هذه الأسئلة مباشرة أو غير مباشرة، يقصد من خلالها أن يواجه العميل بمعنى ما هو حادث له. ويحاول المرشد مساعدة الوالدين أن يريا بوضوح ما يواجهانه من لوم نفسيهما وللآخرين ، وما قد يجلبه هذا السلوك من نتائج غير محمودة.

التدخل: وتختص هذه العملية بتطوير وجهة نظر جديدة. ومناقشة خطة عمل جديدة ويختص هذا الطور بالسؤال «لماذا لاتحاول مرة أخرى لمدة خمسة أو ستة أيام؟».

التأثير: وهي الخطوة النهائية. ما هي البدائل المتاحة للسلوك الانهزامي والمحدود. ولا يحتاج المرشد لأن يقترح تلك البدائل، فقد يكون في فعله هذا تركيزا للوم على الوالدين وتوفير الأعدار لهما إذا ما فشلت الخطة، والتأثير أمر يختص بالتفكير وتأمل تلك الموضوعات التي يرى المرشد أنها تستحق النظر.

وينهى برنارد وقلمر مناقشتها لهذا الأسلوب بتحذير المرشد الذي يتبناء «فعلية أن يكون على استعداد تام لتغيير فروضه، وأن يعرف كيف يوقف ما قد يكون الوالدان منهما مكان فيه من سلوك دفاعي ومشاعر سلبية ، وأن يعرف متى يتدخل ، ويفكر في استراتيجيات للتأثير بينما تتوالى الجلسات الإرشادية» (ص - ٣٣٣).

الأسس والاتجاهات الإيجابية:

لا شك أن وجود طفل معاق أو مختلف يمثل ضغطا نفسيا هائلا على

قدرة أى والد على التوافق، ومع ذلك ينجح الكثيرون فى التعامل مع هذا الضغط الانفعالى بأسلوب بناء، وفى الواقع، قد نرى أسراً لأطفال معاقين لا تعاني من صدمة انفعالية حادة، وقد لا تحتاج إلى إرشاد، فهم يتقبلون حالة طفلهم كما هى ويتعاملون مع ما تُنتج من تحديات بطريقة يستفيد منها الطفل، ولا يمكن مساعدة الطفل غير العادى إلا إذا كان الراشدون من حوله قادرين على أن يتقبلوا حالته على أساس من الاعتراف الواقعى بما له وما عليه، ولا تساعد المبالغة فى الإعاقة ولا التقليل من شدتها فى دفع النمو الاجتماعى البناء أو تقدم الطفل التربوى.

أهداف إرشاد أسر الأطفال المعاقين:

تتجه الأهداف العامة لإرشاد أسر الأطفال غير العاديين نحو فهم أحسن للمشاكل التى أدى إليها وجود طفل غير عادى فى الأسرة، وفى حدود هذا الإطار يمكن أن نستنتج أن على مقدم المساعدة أن يمتنع عن ممارسة أى نشاط يكون من شأنه أن ينتج تغييرا فى شخصية الوالدين، ويجب أن نتجنب تجنباً تاماً ممارسة العلاج النفسى الذى يُعرف بامتباره علاجاً يختص بالحياة الداخلية للفرد من خلال علم نفس الأعماق، ما لم يكن القائم بهذه الممارسة قد تلقى التدريب المهنى اللازم ولديه الخبرة فى ممارسته، ويتضح هذا التمييز بين العلاج النفسى والإرشاد فيما كتبه تايلر Tyler (١٩٦٠، ص ٥ - ٤٧٥ - ٤٧٩) ويتخذ العلاج النفسى عموماً تغيير الشخصية هدفاً له، ويحاول الإرشاد تهيئة الفرد لأحسن استخدام ممكن لما لديه من إمكانيات.

ما هى إذن بعض الأهداف المشروعة للإرشاد والتى قد يتوقع مقدمو

المساعدة توفيرها؟ يتحدث تلفورد وساورى Telford & Sawrey (١٩٧٢، ص ١١٠ - ١١١) عن أهداف الإرشاد باعتبارها عقلية أو ثقافية، وعاطفية أو سلوكية فى طبيعتها. وفى المجال العقلى أو الثقافى ، تحتاج أسر الأطفال غير العاديين إلى معلومات عن طبيعة ومدى اختلاف الطفل المعاق عن الطفل العادى فى مثل سنه - وهى ما تسمى بالمعلومات التشخيصية. ويدور المكون العاطفى أو الانفعالى الذى يتكلم عنه تلفورد وساورى حول فكرة أن غالباً ما يكون لمعاطف الناس ومشاعرهم أهمية تفوق تفكيرهم. لذلك، يجب أن يهتم المرشدون بمخاوف الوالدين وقلقهما ومشاعرهما بالإثم والعار، أما الجانب السلوكى لإرشاد الأسرة فهو التأكيد على التغير البنى وتناول المشاكل العملية، وهذا على خلاف إحداث تغييرات فى الشخصية لأعضاء الأسرة.

وقد اقترح جوردان Jordan (١٩٧٢) قائمة لما يراه من أهداف عملية ومفيدة لإرشاد أسر الأطفال غير العاديين، وهو يشير إليها باسم الوصايا العشر للمرشدين:

- ١ - كن أميناً فى تقديرك للموقف وأشرحه للعميل دون تردد.
- ٢ - تعامل مع كلا الوالدين، حيث أنهما وحدة طبيعية.
- ٣ - كن دقيقاً ،، ولا يستلزم هذا بالضرورة استخدام المصطلحات الفنية فى شريك.
- ٤ - أشر فى حديثك إلى من هو صاحب المسئولية النهائية.
- ٥ - ساعد الوالدين فى فهم ما يُعرض من قضايا وموضوعات.
- ٦ - خذ فى اعتبارك الجهات التى يمكن إيفاد الطفل إليها.

- ٧ - تجنب استثارة الإرجاعات الدفاعية في الوالدين.
٨ - لا تتوقع أن يفرض عليك الوالدان بالكثير في جلسة واحدة.
٩ - اعترف بحق الوالدين في الاهتمام بالمشكلة وحيرتهم في البحث من حل لها.

١٠ - حاول أن تبلور اتجاهات ايجابية منذ البداية باستخدام أساليب إرشادية جيدة، (ص - ١٢٧).

ويناقد سميث ونيسورث Smith & Neisworth (١٩٧٥) كيف أن المدرسين والأطباء والأخصائيين النفسيين كثيرا ما يساعدون في مساندة إنكار الوالدين لإعاقة طفلهم، وهما يؤكدان أن هذا الأسلوب لا يساعد هذه الأسر:

« إن الأسلوب المفيد فعلا هو الذي يقوم على الأمانة في عرض الحقائق، حتى وإن كانت تلك الحقائق في غاية الإيلام. ومن الواجبات الهامة في مساعدة أسر الأطفال غير العاديين تسهيل الإدراك الواقعي لحالات هؤلاء الأطفال كما هي. والمبدأ الأول في هذه المساعدة يجب أن يكون الأمانة المطلقة» (ص - ١٨٤).

وقد اقترح روبنسون وروبينسون Robinson & Robinson (١٩٧٦) طرقا محددة يستطيع بها المرشدون مواجهة الواقع:

أولا : يستطيع المرشدون أن يقوموا بدور المجلس الاستشاري الذي يعمل على إيجاد مخرج من المشكلة.

ثانيا : يمكن أن يقوم المرشد بدور المعلم إذا لزم الأمر أو على الأقل يحرص على أن يحصل الوالدان على تلك الخدمات التي تمكنهما من اكتساب أساليب للتصرف التي يجب أن تكون جزءا في أساليب التنشئة

للأطفال المتخلفين.

ثالثا : يجب أن يتأكد المرشدون من أن الوالدين على اتصال بمصادر الخدمات الموجودة بالبيئة، وليس فقط الخدمات المتوفرة حاليا، ولكن أيضا تلك التي في دور الإنشاء.

رابعا : يستطيع المرشدون تشجيع الوالدين على الاتصال بجماعات الأسر الموجودين في أحيائهم ممن لديهم مشاكل مماثلة.

خامسا : يمكن للمرشدين لما لهم من علاقة مستمرة بعمالئهم، إقناع الوالدين بأن يتريثوا في وضع القرارات، وألا تكون قراراتهم متسارعة وغير مدروسة. (ص ص - ٤٢٣ - ٣٢٤).

ما هي الاقتراحات والأهداف التي يمكن أن يقدمها الوالدان للمختص؟ يتحدث جورهام Gorham (١٩٧٥) من وجهة نظره كآب ويقدم الاقتراحات الآتية للمختصين:

- دع الوالدين يشتركان في كل خطوة خلال مسيرة الإرشاد.
- اجعل من خطة عمل واقعية جزءا من تقييم النتائج.
- زود نفسك بالمعلومات عن المصادر الموجودة بالبيئة.
- اكتب تقاريرك بلمغة واضحة ومفهومة.
- إعط الوالدين نسخة من التقرير.
- تأكد من فهم الوالدين لهذه الحقيقة، أن أى تشخيص ليس نهائيا ومن الممكن أن يتغير.
- ساعد الوالدين على أن يفكروا في الحياة مع طفلها المعاق بنفس الأسلوب الذى يفكران به في الحياة مع باقى أطفالها الآخرين.
- تأكد من أن الوالدين يفهمان حدود قدرات طفلها المعاق

وإمكانياته وكذلك نواحي عجزه وإعاقته.

– حذر العميل من ألا يتوقع أن يجد كل ما يحتاجه طفله من الخدمات الكافية زوده بالنصائح التي تمكنه من مواصلة طريقه لطلب المساعدة، وحذره من أنه قد لا يجد دائما مساعدة عند احتياجه لها، وسنهي هذا القسم بمقتطف من بارش Barch (١٩٦٩):

« لا يوجد الأب أو الأم ممن هم على استعداد لأن يكونوا والدين لطفل معاق، إنها صورة للذات تُكتسب فيما بعد وتُتعلم في المعمل ذي الأقسام الثلاثة: المنزل – والمدرسة – والعيادة ، يوما بعد الآخر. إنه هذا التعلم الذي يجب أن يُصبح معلوما تماما للأب (أو الأم) كمتعلم ويكون محتوى هذا المجال التعليمي هو الطفل الخاص، وكفاءة الوالد كمتعلم تحددها إنسانيته» (ص – ٤٩).

من الملاحظ أن هذا الكتاب قد أغفل ذكر المبادئ الإرشادية المحددة المرتبطة بفئات معينة للأطفال غير العاديين، مثل، الصم والمكفوفين والمعاقين جسديا والمضطربين انفعاليا، ولم يكن هذا الإغفال لهذه الفئات متعمدا، نظرا لتراعى أطراف الموضوع الخاص بإرشاد أسر الأطفال غير العاديين فإن تناول كل فئة من فئات الإعاقة على حدة يستلزم أكثر من مجلد، وأعتقد أن ما نذكرناه من مبادئ عامة للإرشاد التي نوقشت تحت عناوين شاملة مثل الضعف العقلي والصعوبات التعليمية غالبا ما تنطبق على حالات أخرى للإعاقة.

إرشاد أسر الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة

ما هي الإعاقة البسيطة ؟

هناك مدى واسع من الاضطرابات الجسمية والحسية من الممكن تصنيفها في فئة الإعاقات البسيطة وبحكم تسميتها، فهي حالة ليست شديدة أو حادة. وقد تحدث الإعاقة البسيطة في أي فئة من فئات غير العاديين، بما في ذلك فئة الضعف العقلي (كتلك المقابلة لفئة ضعاف العقول القابلين للتعلم). ويرى ستيفورات Steart (١٩٧٨) أن فئة ذوي الصعوبات التعلمية تعكس بوضوح ما للإعاقات البسيطة من خصائص. وسواء كان الفرد ذي إعاقة حسية أو بدنية بسيطة أو ذو صعوبة تعليمية، فعادة ما يكون المستوى العقلي في حدود المتوسط، مما يزيد من مشاكل هذه الأسر كما سنرى. وسيركز هذا القسم على الأساليب التي قد تستخدم في إرشاد أسر الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة أو هؤلاء من ذوي الصعوبات التعلمية، وذلك بعد مناقشة ماهية الصعوبة التعليمية وطرق تشخيصها.

ما هي الصعوبة التعليمية ؟ تعريف وخصائص :

ظهر مصطلح الصعوبات التعلمية في نهاية الستينات وبداية السبعينات (ويدهولت Wiederholt ١٩٧٤). ومنذ ظهوره استمر الجدل حول تعريفه وما زال (انظر : كافال وفورنس Kavale & Fornes ١٩٩٢، ستانوفتش Stanovich ١٩٩١، تورجسن Torgesen ١٩٩١). ولذلك، ليس هناك اتفاق بين المهتمين بهذا

الميدان على تعريف واحد. وترى ليرنر Lerner (١٩٨٤) أن تعدد التعريفات يتفق تماما مع طبيعة الصعوبات التعليمية باعتبارها مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات. وتؤيد البحوث التي استطاعت أن تحدد أنماطا فرعية للصعوبات التعليمية وجهة نظر ليرنر (مثلا : ماكينى McKinney , ١٩٨٤).

وجدير بالذكر أن ما نراه الآن من اهتمام فائق بالصعوبات التعليمية بدأ على أيدي مجموعات صغيرة من الأسر في جهات متفرقة من مدينة شيكاغو بالولايات المتحدة ، لاحظ كل منهم ما يعاني منه أطفالهم ووصفوه باسم مختلف مثل، الإعاقات الإدراكية، عيوب النطق والكلام، الخ.. ثم أجمعوا على اسم واحد يصف هؤلاء الأطفال، وكان هذا الاسم هو «الصعوبات التعليمية»، ثم ترابطت هذه المجموعات في تنظيم واحد أيضا وهو ما يسمى الآن برابطة الأطفال والكبار ذوي الصعوبات التعليمية. ويتزايد الاعتراف بميدان الصعوبات التعليمية، طور العديد من بلدان العالم التعريفات الخاصة بهم. فمثلا، توجد برامج للصعوبات التعليمية في معظم الأقاليم الكندية . ويحتوى قانون التربية الخاصة رقم ٨٢ الصادر بإقليم أونتاريو بكندا على تعريف للصعوبات التعليمية. وفي إنجلترا ، يصف أحد التقارير التربوية الصادرة هناك خصائص الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية. وبدأ الاهتمام بالصعوبات التعليمية في معظم الأقطار العربية أيضا، وإن كانت ما تزال في مرحلة إعداد المتخصصين في هذا المجال.

ورغم ما لاقاه مصطلح الصعوبات التعليمية من قبول، إلا أن تعريفه ظل يمثل مشكلة، وكانت أولى المحاولات هو التعريف الذى شاع

استخدامه والمتضمن في القانون الأمريكي الفدرالى العام رقم ٩٤ - ١٤٢ الذى أشرنا إليه سابقا وهو الخاص بحق المعاقين في التربية والتعليم (U.S. Office of Education, August ١٩٧٧، ٢٢) وقد اتخذته الولايات كأساس لقوانينها واقتدت به المدارس في تخطيط برامجها الخاصة بتعليم ذوى الصعوبات التعليمية. ويجرى هذا التعريف كالآتى:

«الصعوبات التعليمية المحدودة» تعنى اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الخاصة بالفهم أو استخدام اللغة للحديث أو الكتابة، والتي قد تعبر عن نفسها في قدرة غير تامة على الاستماع، التفكير، الحديث، القراءة، الكتابة، الاستهزاء، أو الحساب، ويتضمن المصطلح حالات المعوقات الإدراكية، إصابة المخ، خلل المخ الوظيفي البسيط، فقدان القدرة على القراءة، وفقدان القدرة على النطق، ولا يتضمن المصطلح الأطفال ذوى الصعوبات التعليمية التي ترجع إلى معوقات بصرية أو سمعية أو حركية، أو إلى ضعف عقلى، أو اضطراب انفعالى أو إلى حرمان بيئى أو ثقافى أو اقتصادى.

ثم أعقب هذا التعريف تعريف آخر كان ذو أثر ملحوظ على ميدان الصعوبات التعليمية وقد اقترحتة اللجنة القومية المشتركة للصعوبات التعليمية عام ١٩٨١ (هامل وآخرين 1981 Hammil et. al) وقد جمعت هذه اللجنة بين ممثلين من العديد من المنظمات المهتمة بالصعوبات التعليمية مثل، رابطة الاطفال والكبار ذوى الصعوبات التعليمية السابق ذكرها ورابطة القراءة النوية... الخ، وهو كالآتى:

«الصعوبات التعليمية مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من

الاضطرابات تظهر في صورة صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع والكلام، والقراءة والكتابة والتفكير أو القدرات الرياضية . وهذه الاضطرابات تكون داخل الفرد ويفترض أنها ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي. ورغم أن الصعوبة التعليمية قد تحدث مصحوبة بحالات أخرى من الإعاقة -مثلا، خلل حسي، ضعف عقلي، واضطراب اجتماعي أو انفعالي) أو مؤثرات بيئية (مثلا: فروق ثقافية، تدريس سيئ، أو عوامل نفسلغوية)، إلا أنها ليست نتيجة مباشرة لهذه الحالات أو المؤثرات».

ويتضمن هذا التعريف أن الصعوبات التعليمية هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات ، وأن من الممكن ملاحظة العديد من المشاكل في الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية، وأن المشكلة ترجع إلى عوامل داخل الفرد لا إلى عوامل خارجية في البيئة أو في النظام التربوي ، وأن هذه العوامل الداخلية قد تتصل بخلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. وقد اقترح العديد من التعريفات الأخرى. فمثلا، يعرف الكتاب الأخصائي والتشخيصي. وهو مصدر شائع الاستعمال بين الأطباء والأخصائيين النفسيين، ويصف اضطراب نقص الانتباه، وهو يشير إلى ضعف القدرة على الانتباه ، وغالبا ما يستخدمه الأطباء كعرض تشخيصي للصعوبات التعليمية (الجمعية الأمريكية للطب النفسي، American Psychiatric Association ، ١٩٨٠). وعموما، توجد عدة عوامل مشتركة بين التعريفات المختلفة، فهي تتضمن (١) خلل عصبي (٢) تفاوت في نواحي النمو (٣) صعوبات في التعلم (٤) تفاوت بين التحصيل والأكاديمية العقلية (٥) استبعاد الأسباب

الأخرى.

وتقدر نسبة الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية فى النظم التربوية التى اهتمت باكتشافهم بحوالى ٣ - ٦٪ فى المائة من العدد العام لطلبة المدارس. وقياسا على هذا التقدير، قد لا يخلو أى صف فى أى نظام تعليمى من فرد أو اثنين من أفراد هذه الفئة. وتتميز الصعوبة التعليمية بخصائص محددة، فمن الممكن أن يوصف الطالب الذى قد يثبت تشخيصه فيما بعد بالصعوبة التعليمية بخصائص عقلية واجتماعية وانفعالية معينة. ومع ذلك قد تظهر هذه الخصائص السلوكية على بعض الطلبة ولا يكونون ذوي صعوبات تعليمية. وعلى أية حال، لابد من الفحص الدقيق. وسيساعد فهم الأعراض فى التعرف على الطفل ذو الصعوبة التعليمية فى وقت مبكر حتى يمكن توفير المساعدة المناسبة وتقادى ما قد تسببه الحالة من إحباط ومشاكل للطفل وللوالدين.

تشخيص الصعوبات التعليمية:

يمثل الأطفال من ذوي الصعوبات التعليمية فئة غير متجانسة، ويختلف نوع ودرجة الاضطراب التعليمى اختلافا واسعا من طفل لآخر. لذلك فالعملية التشخيصية هى الخطوة الأولى والهامة فى تحديد الأساليب التى ستستخدم لمساعدة الأسرة وتوجيه الطفل تربويا . وتقترح ليرنر (Lerner ، ١٩٨٥) الخطوات الأساسية الآتية للوصول إلى تشخيص:

- ١ - قرر ما إذا كان الطفل لديه صعوبة تعليمية.
- ٢ - حدد المستوى الحالى لتحصيل الطفل للكشف عن النواحي التى يفشل فيها ومدى هذا الفشل .

٣ - حلل كيف يتعلم الطفل .

٤ - حدد سبب عجزه عن التعلم.

٥ - فسر ما جمعت من معلومات ، وضع فرضاً تشخيصياً .

٦ - ضع خطة تدريس في ضوء الفرض الذي صغته (ص ص -

٦٩ - ٧٠) .

وقد يستغرق إنجاز هذه الخطوات الست عدة جلسات. وما يهمنا الآن هي الخطوة الأولى الخاصة بالتقييم الدقيق وما إذا كان لدى الطفل صعوبة تعلمية حقيقية، إذ أن للتقييم أهمية قصوى كخطوة أولى في إعداد البرامج للصعوبات التعلمية. ويحتاج التشخيص إلى نوعين من المعلومات : المعلومات التاريخية وهو ما نسميه بتاريخ الحالة، والمعلومات الحالية، وفيما يلي شرح موجز لكل من هذين النوعين من المعلومات.

تاريخ الحالة :

محكات خاصة بالخلفية الأسرية :

رغم أن هذه المحكات قد لا تدخل في التعرف على الطفل ذي الصعوبة التعلمية، إلا أن كثير من هؤلاء الأطفال قد يأتون من عائلات لها تاريخ من الصعوبات التعلمية. وثانياً، يشير تاريخ الطفل الى نمط من المشاكل التعليمية يعود إلى سنوات المدرسة الابتدائية. وثالثاً، قد يلاحظ في تاريخ الحالة بعض المؤشرات السلوكية خلال النمو (تأخر في اكتساب اللغة، صعوبات حركية، مشكلات في السمع، الخ...) . لذلك لا بد للقائم بالمساعدة أن يلم بتاريخ الحالة للحصول على معلومات عن خلفية الطفل ونموه. وفيما يلي أنواع المعلومات التي عادة ما يمكن الحصول

عليها من الوالدين: مشاكل تعليمية لدى أفراد آخرين في العائلة (تشير الى احتمال وجود خصائص وراثية)، تاريخ الطفل قبل الولادة (أثناء الحمل)، حالات الولادة، عمر الطفل عندما بدأ يجلس، ويمشي، وينظم الإخراج ، وعندما بدأ يتكلم، والتاريخ الصحي للطفل، ويتضمن الأمراض التي قد يكون قد أصيب بها (خاصة تلك المصحوبة بحمى حادة) والحوادث. ومعلومات إضافية، مثل التاريخ المدرسي، يمكن الحصول عليها من الوالدين، أو من الملفات، أو من العاملين بالمدرسة، بما في ذلك المدرسين ، والممرضين أو الممرضات، والمرشدين.

ولكي يفيد أخذ تاريخ الحالة في التشخيص، يجب أن يتعدى مجرد الأسئلة الروتينية ويجمع معلومات وانطباعات أكثر مما تستدعيه الأسئلة. ويستطيع القائم بالمقابلة الماهر أن يجمع معلومات بأسلوب المحادثة العادية منجزاً من خلال ذلك كل متطلبات دراسة الحالة . ثم تضاف هذه المعلومات والانطباعات التي تم جمعها إلى الملاحظة الإكلينيكية ونتائج الاختبارات.

المعلومات الحالية :

وتتضمن الاختبارات والمقاييس النفسية، ونتائج الاختبارات التحصيلية، والاختبارات التشخيصية للمواد الدراسية والمهارات، والاختبارات الحسية، وتقييم الجانب الوجداني، واختبارات العمليات العقلية، وتقييم الكلام واللغة، والفحوص البدنية، وتقييم المستوى النمائي، وتقرير عن ملاحظات مدرس الفصل . وفيما يلي المحكات التي يمكنك أن تسترشد بها .

المحككات الخاصة بالقدرة العقلية :

إن أول إجراء للتعرف على الطفل ذى الصعوبة التعليمية هو معرفة مستواه العقلى أو مستوى قدراته العقلية. وحيث أن أحد المحكات للتعرف على الصعوبة التعليمية هو ذكاء متوسط ، لذلك نحتاج إلى مراجعة مبيان القدرات العقلية للطفل.

يقع المدى المتوسط للقدرة العقلية بين ٩٠ - ١٠٩ درجة ذكاء. ومع ذلك قد يحدث أن يحصل طفل ما على درجة ذكاء أقل من الحد الأدنى لهذا المدى (أى أقل من ٩٠ درجة ذكاء) ومع ذلك يعكس سلوكه كل المحكات الأخرى التى تضعه فى فئة ذوى الصعوبات التعليمية. ويحتاج القائم بالتقييم أن ينظر إلى مبيان الدرجات الفرعية التى حصل عليها الطفل حتى يتحقق من وجود تباين أو فروق كبيرة بين الدرجات على الاختبارات الفرعية. وهذا التباين بين الدرجات على الاختبارات الفرعية قد يشير إلى قدرة كاملة لم تستطع أن تعكسها درجة الذكاء الكلية التى حصل عليها الطفل. فقد نجد أن درجة الطفل الكلية على اختبار الذكاء أقل من (٩٠)، ولكن بفحص درجاته على الاختبارات الفرعية نلاحظ تفاوتاً كبيراً بين هذه الدرجات . فالتباين أو التشتت بين هذه الدرجات عادة ما يشير إلى أن درجة الذكاء التى حصل عليها الطفل هى أقل المؤشرات الدالة على قدرته وأن مستوى قدرته العقلية الحقيقية يُحتمل أن يكون أعلى من ذلك . لذلك من الممكن أن يحصل الطفل على ٨٣ درجة ذكاء وبسبب تشتت درجاته على الاختبارات الفرعية يكون متوسط ذكائه المحتمل أعلى من ٨٣ درجة، وبذلك يمكن مبدئياً أن يقابل المحك العقلى (ذكاء متوسط) لتصنيفه فى فئة ذوى الصعوبات التعليمية.

ومن ناحية أخرى إذا حصل طفل آخر على ٨٣ درجة ذكاء لكن لم تتوفر المؤشرات التي تدل على أن متوسط ذكائه المحتمل أعلى وأن اختبارات سابقة دلت دائما على نفس النتيجة، ففي هذه الحالة يمكننا أن نرجع الانخفاض في مستوى التحصيل المدرسي إلى انخفاض في القدرة العقلية، وليس إلى صعوبة تعلمية حقيقية ويمكن للمرشد المدرب في المقاييس العقلية أن يحدد ما إذا كان أداء الطفل على اختبار الذكاء يعكس قدرة حقيقية كامنة بالأسلوب الذي سبق توضيحه، كما يمكنه أيضا إحالة الطفل إلى أخصائي نفسى لأداء هذه المهمة .

محكات خاصة بالتحصيل الدراسي :

عادة ما يكون الأداء المدرسي المنخفض على مدى فترة زمنية عاملا أساسيا في التعرف على الطفل ذي الصعوبة التعلمية (ارجع إلى تاريخ الحالة). فلا تحدث الصعوبة التعلمية في الصف الخامس مثلا، مع مستويات مرتفعة من التحصيل في الصفوف السابقة، فعادة ما يكون للطفل ذي الصعوبة التعلمية تاريخ يشهد بتعثره في مادة أو عدة مواد أكاديمية. وقد تعكس درجات الاختبار التحصيلي هذا النمط، وعموما إذا أظهرت نتيجة الاختبار التحصيلي المقنن standardized (غالبا ما تستخدم الاختبارات التحصيلية المحكية criterion referenced tests بدلا من الاختبارات التحصيلية المعيارية norm- referenced tests في النظم التربوية العربية) تخلفا في التحصيل من ستة أشهر إلى سنة بالمقارنة إلى مستوى الصف، فهذا يعتبر تخلف دراسي بسيط، ومن

سنة إلى ستين تخلف متوسط، وأكثر من ستين يعتبر تخلف دراسي شديد.

المحكات الخاصة بالعمليات العقلية :

كثير من البطاريات التي تستخدم لاكتشاف الصعوبة التعليمية ستعتمد أساسا على الاختبارات الإدراكية للتعرف على ما يُحتمل أن يكون لدى الطفل من صعوبات في عملية التعلم، ويرتكز تفسير الصعوبات التعليمية أيا كان نوعها، على افتراض أن صعوبات عصبية تسهم في إحداث خلل في العمليات العقلية ومن ثم تنتج الصعوبة التعليمية، لذلك من الممكن أن تدلنا هذه الاختبارات الإدراكية على ما إذا كانت النواحي الاستقبالية والترابطية والذاكرة والتعبيرية وغيرها سليمة. وهذا العامل الخاص بالعمليات العقلية عادة ما يفصل جمهور نوى الصعوبات التعليمية عن هؤلاء التلاميذ الذين يرجع تخلف تحصيلهم إلى محكات انفعالية لا إلى قصور في عملية التعلم.

محكات سلوكية :

وهناك أنواعا أخرى معينة من السلوك عادة ما نلاحظها في بعض الأطفال نوى الصعوبات التعليمية ، وقد تتضمن:

١ - تباين أو اختلاف في نواحي الأداء المدرسي ومشغل في واحدة

أو أكثر من المهارات الآتية :

أ - المهارة الأساسية للقراءة . وهي القدرة على الاستجابة لرؤية الحروف منفردة أو مجتمعة بالأصوات المناسبة (decoding).

ب - فهم ما يقرأ .

ج - العمليات الحسابية.

- د - الاستدلال الحسابى .
- هـ - التعبير التحريرى .
- و - التعبير الشفهى .
- ز - فهم ما يسمع .
- ٢ - مشكلات مرتبطة بالانتباه مثلا، عدم القدرة على التركيز حتى لفترة قصيرة من الوقت ، تشتت الانتباه لآتفه الأسباب والانتباه لتفاصيل ليس لها صلة بما يفعله .
- ٣ - مشكلات خاصة بالقدرة على التنظيم ، مثل :
- أ - تنظيم ضعيف للمعلومات .
- ب - تنظيم ضعيف للعمل المدرسى مثل كتابة المذكرات، الواجب المنزلى، الخ...
- ج - تنظيم ضعيف للاستخدام الإيجابى والمنتج للوقت.
- ٤ - مشكلات إدراكية - كثير من هؤلاء الأطفال تستشكل عليهم الأرقام أو الحروف التى تشبه بعضها البعض. وقد يصعب عليهم التمييز بين الأصوات المتشابهة.
- ٥ - دافعية ضعيفة، والسبب أساسا هو ما مروا به من فشل متكرر.
- ٦ - مشكلات مرتبطة بالذاكرة .
- أ - مشكلات فى تذكر المعلومات أو المفاهيم.
- ب - مشكلات خاصة بالذاكرة قصيرة المدى.
- ج - مشكلات خاصة بتذكر ما يجب أن يفعله أولا ثم ثانيا ، وهكذا وهو ما يسمى بالذاكرة التتابعية .
- د - مشكلات خاصة بالذاكرة بعيدة المدى .

٧ - عجز لغوى فى الاستماع والحديث والمقررات.

٨ - ضعف القدرات الحركية - فى التآزر الحركى (الدقيق - مثل القبض على القلم بالأصابع ، أو الكبيز مثل الجرى أو التسلق - الخ..).

٩ - سلوك اجتماعى غير مناسب - الإدراك الاجتماعى، السلوك الانفعالى ، إقامة علاقات اجتماعية.

المحكات الخاصة بالعوامل المستبعدة :

ويتضمن التعرف على الطفل ذى الصعوبة التعليمية أيضا حالات أخرى معينة يجب أن تستبعد باعتبارها عوامل أولية مسهمة فى عجز الطفل عن التعلم، وهذه هى عوامل أولية انفعالية، وصعوبات عقلية (قد يستطيع الطبيب النفسى التعرف عليها)، و/أو معوقات سمعية أو بصرية، أو تدريس سئ ، أو حرمان ثقافى، أو غياب عن المدرسة، أو عوامل بيئية أخرى.

ويمكن للقائم بالمقابلة الماهر الذى يُبقى على المشاعر المتبادلة بالثقة والفهم بينه وبين الوالدين الحصول على قدر كبير من المعلومات المفيدة منهم. وتتحدث ليرنر Lerner (١٩٨٥) من هذا قائلة :

« على القائم بالمقابلة أن يحرص على ألا يزعج الوالدين بأسئلة ولا يضطرهما إلى أن يتخذا موقفا دفاعيا منه بسبب شكهما فى عدم تأييده لتصرفاتهما. وعليه أن يتبنى اتجاها من شأنه أن يبعث روح التعاون والتقبل. ورغم أن عليه أن يظهر تعاطفا مع ما يعرض عليه من مشاكل ، إلا أنه يجب أن يبقى على درجة من الموضوعية المهنية. (ص ، ٦٧).

ويستطيع المرشد أن يزود أسر الأطفال ذوى الإعاقات البسيطة بمعلومات مفيدة فى مجال التشخيص. ونظرا لأن الصعوبات التعليمية

تتضمن مجموعة كبيرة من الاضطرابات ، فسيغلب على أسر هذه الفئة الاهتمام بمعرفة طبيعة اضطراب طفلهم وإمكانيات العلاج. وقد نسال ، ما جدوى معرفة طبيعة الاضطراب؟ أليس الأهم هم معرفة ما يمكن عمله؟. والحقيقة أنه ليس من غير المألوف أن توجه الأسرة إلى المرشد أسئلة تدور حول أسباب الاضطراب، بل وأكثر من ذلك والتنقيح بما ستصير إليه حالة طفلهم. فعلى المرشد أن يكون ملما بأسس الإجراءات التشخيصية وأن يكون لديه القدر الكافي من المعرفة التي تمكنه من تفسير نتائج هذه الإجراءات للوالدين بأسلوب دقيق ومباشر.

هل تحتاج أسرة الطفل ذو الصعوبة التعليمية

إلى أسلوب إرشادي مختلف ؟ :

قد يتضمن العمل مع الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية أسلوبا مختلفا إلى حد ما بالمقارنة إلى الاضطرابات المعوقة الأخرى. وقد لاحظ بارش Barch (١٩٦٩).

« أن أسرة الطفل ذو الصعوبة التعليمية تمثل تحديا مختلفا إلى حد ما في عالم التربية الخاصة عما كان عليه الأمر مع الأسر في الماضي. فليس الطفل ذي الصعوبة التعليمية تكوينا موحدا لمجموعة من الخصائص الثابتة. فإذا كان عالم التربية يفتقر إلى وضوح في التعريف، وإذا كانت مؤهلات المدرس لخدمة هذا الطفل غير محددة أو منعومة، وإذا كانت برامج إعداد المدرس المتخصص في هذا المجال بادئة الآن فقط في الظهور والتطور لخدمة هذا الطفل ، فلا شك - إذن - في أن تكون أسر هؤلاء الأطفال أيضا في حيرة » (ص ٥).

ويرى ماكركثي وماكركثي McCarthy & MacCarthy (١٩٦٩)

أيضا أن هناك حاجة إلى أسلوب أو منظور مختلف للإرشاد عندما
يبدأ الملاحظة الآتية :

تعانى أسر الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية من إحباط لا يرتبط
عادة بالإعاقات الأكثر خطورة، ونحن إذ نتطلع إلى عبارة أفضل،
نسميها ظاهرة «مذاق العسل». ففي الكثير من المضطربين انفعاليا،
وفي كل الأطفال من ذوي الصعوبات التعليمية يكون الذكاء أساسا في
حدود المتوسط، ويبدو أن التناقض بين القدرات العادية والقدرات الأقل
من العادية داخل كل من هذين الطفلين يؤدي إلى مخاضات مستمرة
للأسرة، لأن الطفل يتصرف في العديد من نواحي حياته بأسلوب عادي
أو في حدود الأسلوب السوي، مما يجعل الأسرة أكثر تطلعا إلى العلاج
التربوي أو الطبي أو الطب النفسي الذي يمكن أن يدفع الطفل إلى اكتمال
السواء. وبما أن هذه الأسرة قد ذاق «عسل» السواء في أطفالهم، فمن
الطبعي أن يشترطوا إلى المزيد، وهذا بلا شك ولا محالة يؤدي إلى قدر
معين من الإحباط ، الذي لا يعاني منه أسر الأطفال ذوي الإعاقات
الأكثر شدة الذين لا يرون في أطفالهم هذا الأمل المنشود في السواء
(ص ص - ١٠٧ - ١٠٨).

واضح مما تتضمنه تعليقات بارش وماكرثي وماكرثي أننا في حاجة
إلى التعرف على الطابع الفريد للصعوبات التعليمية، وإلى أن نميز
بوضوح هذا الطفل واحتياجاته عن الأطفال الآخرين في ميدان التربية
الخاصة . وهناك حاجة أيضا إلى تطوير منظور مناسب لميدان
الصعوبات التعليمية . والأهم من ذلك ، يجب أن نتعلم أن نساعد الأسرة
حتى تصبح أكثر كفاءة واستعدادا للتعامل مع مشاكل طفلها ذي

الصعوبة التعليمية.

أساليب إرشاد أسر الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية:

من المؤلف أن يتعرض والدا الطفل ذي الصعوبة التعليمية لوابل من الاقتراحات من مصادر متعددة: من الأصدقاء ، والجيران ، والأقارب ، وكذلك من أشخاص متخصصين مثل الأخصائيين النفسيين والمدرسين. وقبل إدراكهما الحقيقي للمشكلة، تتأثر الأسرة بالعديد من الآراء، بينما هي في انتظار مساعدة لطفلها الذي يواجه فشلا وإحباطا في صفة الدراسي، وبسبب القوى الاجتماعية والانفعالية التي تعمل عملها داخل الوحدة الأسرية، يحدث إحباط أحد الأعضاء في الأسرة موجة عاطفية يتردد تأثيرها بين الأعضاء الآخرين. فعندما يواجه الطفل ذو الصعوبة التعليمية بالإحباط ويستجيب له، فإنه غالبا ما يستجيب بأسلوب غير مناسب، ولا يشعر الوالدان فقط بالحزن لما يعانيه طفلهما من إحباط، بل يشعران أيضا بمقاومتها لسلوك طفلهما غير المناسب ، وبالإضافة إلى ذلك، يشعر الوالدان بالتناقض الوجداني، وبالإثم، وبالخوف (تماما مثل ما يشعر كل الآباء في وقت أو آخر)، لكن أرجاعاتهما العاطفية تختلف، إذ أنهما يجب أن يتذكرا دائما أن طفلهما مازال طفلا معاقا وإن بدأ عاديا ، لكنه لا يبدو قادرا على التعلم ولا على أن يسلك بطريقة عادية.

ومهمة مقدم المساعدة هي أن يساعد الوالدين بتزويدهما بمعلومات واضحة وعملية، فعلى المرشد أن يتذكر، عند إرشاده والدي طفل ذي اضطراب تعليمي، أن يتعمد بطريقة شعورية تجنب استخدام المصطلحات الفنية والإكلينيكية. فمصطلحات مثل خلل وظيفي،

واضطرابات إدراكية، وسندروم (أى مجموعة أعراض)، كل هذه المصطلحات وغيرها يصعب على معظم الآباء والأمهات فهمها. ونحن لا نريد استعراض كفاءاتنا الأكاديمية وكل ما نهدف إليه هو أن نساعد تلك الأسر على أن تفهم أطفالها وأن تفهم إرجاعاتها الوالدية نحو هؤلاء الأطفال. وتصور إلنجستون Ellingson (١٩٦٧) هذه النقطة بقولها:

«إن أهم عامل يشترك فيه هؤلاء الأطفال من حيث فرص مساعدتهم هو الجهل، لكنه ليس جهلا لعدم المبالاة، إن معظم الآباء يحبون أطفالهم، ومعظمهم يرغبون فى مساعدتهم - إن استطاعوا. لكن يحتاجون إلى معلومات توضح لهم طبيعة مشاكل طفلهم، وخطة عمل لتصحيحها. وغالبا ما يحجب المختصون المعرفة الضرورية عن هؤلاء العامة بسبب استخدام لغة إكلينيكية» (ص - ٦).

وقالبا ما تبحث الأسر عن مقترحات أو عن نصيحة فى شكل مبسط يمكن استخدامه بسهولة أو مواعته لموقفهم الفردى. وغالبا ما يرغب المختصون عن أساليب المساعدة القائمة على تحديد ما يجب فعله فى صورة «قائمة» أو خطوات محددة. ولا نظن أن مؤهلاتنا الأكاديمية أو تدريبنا الرسمى يحول دون ذلك، إن فكرة تحديد ما يجب أن يتبع فى قائمة قد تبدو بسيطة، إلا أنها قد لا تكون كذلك فهى تحتاج إلى شرح ومتابعة.

إن الاستخدام الفعال لأى اقتراح تتضمنه «قائمة» يمكن فى الحقيقة أن يحدث تقديما ملموسا ويحقق نتائج مرغوبة. فمثلا، إذا ما تضمنت قائمة من الاقتراحات الموجهة للوالدين هذا البند ضمن عدة بنود أخرى: «أن يمدحا طفلها لأى شىء ينجزه»، قد تكون أكثر فائدة من أن نشرح

أن «التعزيز الإيجابي هو مثير يقوى الاستجابة أو السلوك الذي يتبعه»..
فمن حقوق الأسر الأساسية أن تُقدم لهم معلومات أو اقتراحات في
صياغة تناسب مستوى فهمهم، وفيما يلي أكثر عشر نصائح توجيهها إلى
أسر الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية، وهي لا تخدم فقط هذه الأسر بل
تخدم أيضا أسر أطفال آخرين غير عاديين.

الأشياء العملية التي يمكن للأسر فعلها لمساعدة طفلهم:

١ - اعترف بوجود مشكلة .

١ - اذهب إلى المصدر المناسب لطلب المساعدة.

١ - المدرسون في المدرسة.

٢ - الأطباء أو الأخصائي النفسي المدرسي .

٢ - اقبل طفلك كما هو .

أ - لا تضغط على طفلك لإجباره على التعلم.

ب - لا تهرقه برغبتك الشديدة في إصلاحه - علمه بالأسلوب

الذي يستطيع هو أن يتعلم به، مثلا ، اسأله أو أخبره عن

شيء واحد كل مرة تحاول تعليمه.

٣ - إمدحه .

أ - إمدحه لأقل شيء يمكنه إنجازه.

ب - لا تعاييره بفشله.

ج - ابحث عن نواحي قوته وامدحها.

٤ - كن مستعدا لمساعدته عندما يحتاجك.

أ - استمع إليه مصغيا، واعلم أنه عندما يسيء السلوك أو

التصرف، فإنه يكون قائلا لك بلسان حاله «ساعدني».

- ب - لا تدع الأطفال الآخرين بالأسرة أو الكبار يسخرون منه أو يسخرون مما يفعله لكي يتعلم.
- ج - تطلع - إلى ما ينفع طفلك - لا تدعه يخالط من قد يضره ولا ينفعه.
- ه - تعلم أن تكون صبوراً .
- أ - اسند إلى الطفل مهام تستغرق وقتاً قصيراً - مهمة واحدة كل مرة حتى ينجح في أدائها.
- ب - رتب حياة الأسرة بحيث تعطى هذا الطفل وقتاً أكبر - إنه في حاجة إليك.
- ج - كأب أو أم - اجتهد في أن تفهم طفلك.
- ٦ - لا تحرم هذا الطفل من فهم النظام.
- أ - امتدح السلوك الجيد دائماً وتجاهل السلوك السيء دائماً.
- ب - ضع نظاماً لفترات قصيرة وتمسك به .
- ج - كافىء السلوك الجيد (امنحه شيئاً خاصاً يحبّه).
- د - سجل كل مرة يقوم فيها الطفل بالسلوك المرغوب لتبرز تقدمه في فترة زمنية محددة حتى تشجعه على القيام بما تتوقعه منه. لا تسجل مرات الفشل، عزز فقط النجاح .
- ٧ - كن أميناً معه.
- أ - لا تقل له إن كل شيء على ما يرام بالنسبة له فهو أدري بما هو فيه وأعلم من غيره بما لديه من نقص في عملية التعلم.
- ب - لا تعدّه بعلاج سريع .
- ٨ - تبين اتجاهها وأسلوبها إيجابياً.

- أ - المساعدة متوفرة.
- ب - يمكنك أن تتعلم بمساعدة خاصة.
- ج - سيبدو التعلم بطيئاً لفترة.
- د - نحن معك في هذا كله.
- ٩ - ثق في هؤلاء الذين يحاولون مساعدة طفلك.
- أ - لا تعتمد على جيرانك في حل مشكلة خطيرة مثل هذه .
- ب - حاول أن تتعاون بكل الطرق الممكنة عندما تقدم إليك المساعدة.
- ج - اعط للاقتراحات التي يقدمها المتخصصون فرصة عادلة.
- ١٠ - لا تيأس .
- أ - ادع إلى تكوين جماعات من آباء الأطفال في مثل حالة طفلك لتحقيق فهم أحسن.
- ب - ابق على قنوات التواصل مفتوحة دائماً بين الأسرة والمدرس والطفل.
- ج - اسأل عن أى شيء تكون غير متأكد منه. حاول أن تفهم كل ما تستطيع فهمه.
- د - تحدث إلى الآباء الآخرين ممن لهم أطفال من ذوى الصعوبات التعليمية.
- هـ - اتصل بأى جهة مهتمة بالأطفال من ذوى الصعوبات التعليمية للحصول على معلومات.
- و - يستطيع طفلك أن يتقدم في تحصيله ، فقط إذا اعتقدت أنت أنه يستطيع ذلك..

ز - تحدث دائما إلى الأفراد المسئولين الذين يقضون وقتا معه،
مثل المدرسين والمرشدين والمدرسين الرياضيين.. الخ .
وفى إرشادنا لهذه الأسر يجب أن ننبههم ألا يلقوا باللوم كاملا على
انفسهم. وفى هذا الصدد أبدى براون Brown (١٩٦٩) الملاحظة
الآتية :

«عادة ما يفترض المجتمع أن السلوك هو نتيجة للتربية المنزلية .
فعندما يفشل الطفل فى أن يطابق سلوكه توقعات المجتمع، يلام الطفل
ويلام أيضا والداه. وغالبا ما يقسوا الوالدان فى تقديمهما لذاتهما،
فيلقيان على نفسيهما كل اللوم على ما يأتى به طفلهما من تصرفات
معنوية أو لا اجتماعية عندما يكون عجزه فى الانتباه أو التعلم أو
الدافعية ذى أساس عصبى. وبينما يستطيع الوالدان توفير فرص للتعلم،
أو تقديم أمثلة جيدة، وتدريب جيد، لا يستطيعان تلقى اللوم عندما تسير
الأمور على عكس ما يتوقعان» . (ص - ٩٨).

ويخلص براون اقتراحاته للأسر بقوله :

عندما يحتاج الطفل وعائلته إلى مساعدة فى الضوابط السلوكية أو
فى التعلم، فهناك الكثير مما يمكن عمله. ويبدو أن الإجراءات الأساسية
فى هذه الأحوال هى : (١) فهم الصعوبة التى يعانى منها الطفل (٢)
توفير الحزم المقترن بالحب (٣) تنظيم البيئة بحيث يعرف الطفل ما
نتوقعه منه (٤) تهيئة فرص للنجاح كي نبرز تقدير الذات وشعور الطفل
بلته مرغوب فيه» (ص - ١٠٥).

ومن المهم أيضا أن يبدأ إرشاد أسر الأطفال ذوى الصعوبات
التعلمية بأسرع ما يمكن، فلا شك أن التدخل المبكر أفضل من الإجراء

الذى يتخذ بعد أن يبدأ الأب أو الأم بالاهتمام بالمشكلة عندما يتأكد أن الانتظار سيؤدي إلى تعقدها، وقد يأتي هذا الاهتمام بعد فوات الأوان. إن فرصة علاج الصعوبات التعليمية قد يتعذر إذا تأخر العلاج ولو بوقت ضئيل ، ويرى برايان Bryant (١٩٧٣) أن الإرشاد المبكر قد يساعد الوالدين في أن يفهما أن مسئوليتهما هي نحو أطفالهما وليس نحو نفسيهما، لذلك فعليهم أن يتأكدوا أن البرنامج التأهيلي لا يهدف إلى إثبات أنهم آباء أو أمهات جديرين بالتقدير ، بل يهدف إلى مساعدة طفلهما أن يتوافق للمجتمع، ولكي يتحقق ذلك فعلى هذه الأسر أن تنزع بالصبر ولا تستسلم لليأس أو تبالغ في الحماس إذا ما أبطأ أو أسرع تقدم طفلهم.

ويجب أن نبحث جادين، كمدرسين أو مرشدين أو أصحاب مهنة أخرى، عن طرق عملية لإشراك الوالدين في علاج ما لدى طفلهما من تأخر في النمو. والوالد الذي سعى إلى الإرشاد وتقبل ما لدى طفله من صعوبة تعليمية لديه الاستعداد أن يكون عضواً فعالاً في فريق، وسيكون هذا الوالد حريصاً على المحافظة على الواعيد ، وسيسعى أو تسعى إلى الاستفادة بما يتلقاه من توجيهات ونصائح فيما يتعلق بصعوبة طفله أو طفلها، وسيتابع ما اقتحمت من برامج للتطبيق بالمنزل . وقد أبرزت ديجينارو DeGenaro (١٩٧٣) هذه النقطة في مقال وصفت فيه أساليب عملية لتقوية قدرة الطفل البصرية بأقل قدر من المهديات وبدون أداة خاصة وفيما يلي تعليق مونسي Munsey (١٩٧٣) وهو يستخدم كلمات قليلة ليقول الكثير:

إن الأب أو (الأم) الذى يفهم قدرات طفله وصعوباته يستطيع أن

يساعد هذا الطفل على أن يفهم نفسه لكي يرتقى بأدائه تحت أى ظروف تفرضها عليه حياته. والوالد الذى يكون فى قمة موقف معقد يستطيع أن يفعل الكثير لمساعدة طفله عندما يوصف بأنه «مغفل» أو «غبي» لا لشيء إلا لأنه لا يجرى بالسرعة التى يجرى بها الآخرون، ويستوى فى ذلك سرعة الجرى على القدمين أو سرعة التفكير. ولا يستطيع الأب بمعرفته المحدودة وفى موقفه المحير أن يساعد طفله أن يرى المشكلة بوضوح عندما لا تكون فيه هو، بل فى الآخرين. نحن جميعا أبعد ما نكون عن تقدير الفروق الفردية وغالبا ما يجعل المدرسين والوالدين والأقران حياة الأطفال ذوى الصعوبات التعليمية أكثر صعوبة. وغالبا ما لا يكون هذا بسبب رغبته فى الإيذاء ، وأو أن تعليقاتهم قد تبدو مؤذية أحيانا، لكن لأنهم لا يعرفون ولا يفهمون إن الجهل مؤسف، لكنه لا يستعصى على العلاج. (ص ص - ١٤ - ١٧).

وماذا عن «الآباء والأمهات غير العاديين»؟ هذا هو اسم إحدى النوريات التى تصدر بأمريكا الشمالية تحت هذا الاسم "exceptional Parents" ، وهى مجلة يجد فيها آباء وأمهات الأطفال غير العاديين متنفسا للتعبير عن مشاعرهم . وفى إحدى أعداد هذه المجلة الصادر عام (١٩٧٥) كتبت أم لطفل ذو صعوبة تعليمية موجهة حديثها إلى كل الآباء والأمهات ممن يعيشون نفس المشكلة، فلنتأمل وجهة نظرها، ونشاركها مشاعرهما، ونجنى ما يمكننا أن نجنيه من حكمة.

أيها الآباء والأمهات، نحن جديرين بالتقدير ويجب أن يذكر بعضنا البعض بهذا من حين لآخر. نحن لا نستطيع عرض بضاعتنا على مائدة

مثل البائع وليس لدينا بحوث متخصصة كي نقدمها، وعلى خلاف السياسيين، لا نجرق أن نقدم وعوداً براءة عن المستقبل. ونحن نرى نتائج مجهوداتنا بطرق لا يلاحظها الآخرون، إلا أن هذه النتائج ذات قيمة كبيرة لنا- لأننا نرى تقدماً في أطفالنا، أحياناً في شكل كلمة جديدة يتعلمونها أو ينطقونها بطريقة صحيحة، وأحياناً في شكل حركة صحيحة يتلقفون بها كرة تلقى إليهم، أو عندما لا تنتابهم ثورات الغضب. نحن نعلم أن هذه الأشياء البسيطة ذات دلالة هائلة.

نحن الرواد :

بأسلوبنا الخاص نحن جميعاً في الطليعة، من منا قد عرف أى شيء عن صعوبات التعلم قبل أن نتعرض لهذه الحالات في أطفالنا؟ وكما تعلمنا منذ ذلك الوقت ؟ قدر كبير لا نستطيع أن نعبر عما تعلمناه بمصطلحات فنية، وليس لدينا التدريب الإكلينيكي للمتخصص ولا سعة معرفته، لكننا نعرف أطفالنا جيداً. إنهم إدراك عزيين علينا، إدراك لكيفية تفاعل الصعوبة المعينة في الطفل بكل ما هو فيه الآن وكل ما يحاول أن يصير إليه، وبعضنا قد أخبره متخصص لأول مرة عن ما لدى طفلنا من صعوبة، والبعض الآخر عرف أن هناك شيئاً ما يحتاج إلى تصحيح ثم سعى إلى طلب المساعدة، ومهما كانت الأحوال فنحن نعتمد على المتخصصين لمساعدة أطفالنا، فكل واحد منا مدين لشخص من هؤلاء الأشخاص ممن كانوا متواجدين في الوقت المناسب وقاموا بالمساعدة المطلوبة وهذا القدر واضح، وأما ما لم يتقرر بعد بوضوح فهموا إلى أى حد يمكننا نحن الآباء والأمهات مساعدة المتخصص بمجهود متعاون لمساعدة كل طفل من أطفالنا.

نحن الموجهين لرعاية أطفالنا:

إن الاعتراف بدور الأسر الفريد في رعاية أطفالها آخذ في الإزدياد. ونحن الآباء والأمهات نلعب دوراً هاماً في رعاية أطفالنا من نواح متعددة. أولاً : نحن نضع القرار الأخير في اختيار المتخصص لمساعدة طفلنا. ثانياً: لدينا نوع خاص من المعلومات عن أطفالنا نشترك فيه المختصين، لسبب بسيط ، هو أننا نلاحظهم في المنزل في روتين حياتهم اليومية. ثالثاً : إذا افتقرنا إلى المصادر، فنحن المصرون الأساسيون للسلطات لإنشاء مصادر الخدمات سواء كانت تربوية أو طبية أو ترفيهية أو اجتماعية. رابعاً : أظن أن معظمنا مشغول بنوع ما من المجهود العلاجي مع أطفالنا بالمنزل، يساند نموهم ويثرى تعلمهم من خلال مجهودات موجهة أو نحاول أن ندمج هذه المواد التعليمية بأسلوب غير رسمي في الأنشطة اليومية. ونحن أيضاً ننفذ ما يقترحه الأطباء والمعالجين من علاج طبي أو جسمي من نوع أو آخر.

وأخيراً إننا نحن الآباء والأمهات المسئولين مسئولة كاملة عن أطفالنا خلال حياتهم المعتمدة علينا، سواء لسنوات قليلة أو إلى أن يبلغوا الرشد، وهذه المساندة من جانب الوالدين ومجهودهما المتواصل هو غالباً ما يقرر ما إذا كان الطفل سينجح في النهاية أن يصبح راشداً مستقلاً أم لا. ومع أن مساعدة المتخصص هامة عند كل نقطة من هذه النقاط، إلا أنها مرحلية ، تساعد في الانتقال من نقطة إلى أخرى. وسواء كنا مهنيين أو غير مهنيين لتلبية المطالب المستمرة، فنحن نتحمل مسئولة تدبير ما يحتاجه طفلنا من مساعدة - وما يلقاه من رعاية . إنها مهمة صعبة. ونحن لا نستطيع الحصول على ما تجلبه الموضوعية

الكاملة من راحة وتحرر . فهناك الكثير مما لا يطمئنا - نوع الحياة العالية والمستقبله لطفنا . ولا يمكننا ترك المشكلة فى مكتب المرشد فى نهاية اليوم . فمزلنا هو مكتبنا .

نحن على حق فيما يقولنا :

يسهم الآخرون فى جعل مهمتنا أكثر صعوبة عندما نقابل المختص أو قريب أو صديق لنا فيقول بنية حسنة: «هون عليك» أو «إنك تبدو مهموما جدا» - وهذا أسلوب آخر للقول «إنك قلق جدا» وهذا يجعلنا أكثر هما، لأن هذه التعليقات تدل على أننا فشلنا فى إيصال ما يحتاجه موقف طفلنا من إجراءات عاجلة إلى الآخرين، وعندما نتحدث إلى المختص يكون لهذه الفجوة فى التواصل نتائج خطيرة.

ونسمع فى أحيان كثيرة عن أسر تحاول أن تلت انتباه طبيب الأطفال عن حالة طفلهم الجسمية التى أرقتهم ويستبعدوا الطبيب قائلا : «ستذهب عنه عندما يكبر»، وقد نتأكد الحالة فيما بعد وقد تصبح أكثر صعوبة بعد قوات الأوان لعلاجها . وكم من مرة كنا نسمع قصصا لأسر تحاول الحصول على مساعدة من المدرسة لطفلها الذى يوصف أدائه باعتباره «مشكلة سلوكية» أو «لا يبذل مجهودا كافيا» ويعلم الوالدان من ملاحظاتهم فى المنزل كم يبذل طفلهم من مجهود وكم يحاول: إن «مشكلته» السلوكية هى عرض، وليست سبب ، لإحباطه وفشله . ثم بعد تطبيق الاختبارات يكتشف أن لدى الطفل إعاقة إدراكية، أو نوبات صرعية صغرى، أو اضطراب بصري أو سمعى من نوع ما . ويعلم الوالدان ما يعانيه طفلهم من صعوبة، ولا يريان بادرة أمل فى المساعدة، فلا شك .أنهما سيصبحان قلقين . وعندما يصر الوالدان على

الحصول على انتباه المختصين إلى تلك المشاكل، فهل يكونان مبالغين في القلق؟ أو أنهما فقط مهتمين بالقدر المطلوب؟.

يتغير اهتمامنا بتغيير أطفالنا:

عندما يُعترف بصعوبات طفلنا وتتوفر المساعدة، فإن هذا لا يستبعد نهائيا كل ما لدينا من قلق. فالحالات المزمنة لا تختفى بالعلاج، ولو أنها قد تصبح من الممكن التحكم فيها. فكل موقف جديد وكل مرحلة جديدة في الحياة تأتي بالعديد من الأشياء المجهولة التي علينا أن نتعامل معها. فتغيير المدرسة، أو مجيء مدرس جديد إليها، أو ميلاد طفل في الأسرة، أو نزوح طفل جديد إلى الحي - قد يمثل كل من هذه الأحداث تحديا خاصا لأطفالنا. أو قد يكون التغير داخليا، ناشئا عن الدخول في مرحلة جديدة. فالمرحلة، مثلا، مرحلة حرجة. والمهمة الصعبة الخاصة ببناء شعور بالذاتية في هذه المرحلة تزداد تفاقما بالعجز أو الصعوبة التعليمية.

وبمجيء كل موقف جديد وباستمرار نمو الطفل، يكون الوالدان مرة أخرى سباقيين لخدمة طفلهما، محاولين فتح طريق جديد أو باحثين عن طريق مألوف. إن ما يبذله الكثير من أطفالنا من إصرار ومثابرة يقوى طاقاتهم الداخلية، وكذلك طاقاتهم، لكن كثيرون يفشلون، أو يشعرون بالفشل، وهذا شيء محزن يشير إلى الافتقار إلى مساندة خارجية ومساعدة وافرة. نحن نعلم أن في استطاعة أطفالنا أن ينجحوا إذا ما منحو الفرصة لذلك.

كيف ينظر الآخرون إلى اهتماماتنا:

إن ما يسترعى النظر أن الآخرين ينظرون شغرا إلى اهتمامنا

ومجهودنا الخاص الذى نبذله لأطفالنا. وعندما نسمع قصة جديدة عن طفل تغثر وسقط داخل بئر أو يحتاج إلى التبرع بالدم سيستجيب أناس غريباء لتقديم المساعدة هؤلاء يُشكرون لاهتمامهم وكرمهم. وهذا ما يجب ، فهم يستجيبون لاحتياج معترف به. ومع ذلك عندما تبذل أم مجهودا مماثلا لطفلها الذى تعلم هى بوضوح احتياجاته، يقال لها «إنك تبالغين فى القلق. إنك موزقة أكثر من اللازم». من أكثر استحقاقا لأن يهتم، الغريب تماما عن الطفل أم أمه؟.

وأحيانا ما تكون تلك التعليقات مثبطة تماما ومحزنة أيضا . وقالبا ما توقفتنا عن مواصلة المجهود. وقد نشعر بالإهانة أو بأننا أغبياء أو مذنبون. وأحد الأسباب التى تستثير دفاعيتنا هى تلك الوصمة الاجتماعية المرتبطة بتعبيرات مثل «مبالغ فى القلق»، أو «قلق»، أو حتى «موزقة». فإذا كان الفرد قلقا بصورة واضحة على شىء ما ، فغالبا ما يؤخذ هذا على أنه «عصابى»، لذلك فهو غير كفء إلى حد ما. من منا يريد أن يعتبر غير كفء، والأم القلقة تحاول فقط أن تدعو إلى المساعدة لطفلها، وآخر شىء يمكن أن نفعله هو أن نتوقف عن المحاولة.

ما هو القلق ؟

دعنا نلقى نظرة على هذا المصطلح البغيض ، «القلق». وقد لا يكون هذا سهلا لأن القلق كلمة متغيرة وحماله أوجه. ففى معناها الإكلينيكي، تتصل بالخوف الذى يبدو «غير واقعى» أى ليس له ما يبرره فى الواقع. فمثلا قد يعامل بعض الناس العطس كما لو كان التهابا رئويا، أو يعاملون الآلم المؤقت كما لو كان عرضا من أعراض السرطان. ولكن يمكننا أن نصرف النظر عن الظاهرة الإكلينيكية، لأن ما نتحدث عنه هنا

يختلف تماما - ألا وهو، الاهتمام المعقول بالمشاكل التي تعترض نمو أطفالنا، هذا شيء واقعى جدا.

يعنى القلق فى الاستخدام اليومى، الخوف أو التوجس، وكما نعرف جميعا، عندما تعترض الطفل صعوبة، سواء اعتبرت هذه الصعوبة بسيطة أو شديدة، يكون هناك سبب معقول للتوجس، ولا يوجد ما يسمى بالصعوبة البسيطة إذا كانت تمثل حالة تتدخل فى النمو العادى للطفل وتهدد مستقبله، وليس للكباء أو الأمهات اختيار، فهى تقررنا، سواء كانت حالة قلبية أو صعوبة فى الكلام، وسواء كانت اضطرابا انفعاليا أو عجزا فى التآزر الحركى، أو اجترارية أو ضعفا فى السمع.

البطولة الخفية :

وماذا عن النصيحة «لا تارق»؟ قد تكون هذه أغرب مجموعة من الكلمات يمكن التفكير فيها، وقد تقول بالمثل لمشاهد فيلم يرى فيه البطل مربوطا بقضبان السكة الحديدية بينما القطار متدفع نحوه من منعطف، قد نقول له لا «تقلق». طالما أن المشكلة باقية دون حل، وهى تخص أفراداً نشعر نحوهم بالمسئولية، إنها الطبيعة البشرية أن نشعر باهتمام زائد. وعندما تخص المشكلة طفلنا ذى الصعوبات الخاصة، فنحن نأرق، وسوف يتوقف أرقنا عندما نعرف أن أطفالنا فى أمان، إن الأمر بهذه البساطة، والأكثر من هذا، أن الأرق على شيء واقع فيه إهدارا للطاقة، ولا يرهقنا قلقنا - ولو أنه ينطوى على هذه الإمكانية، على عكس هذا، يجعلنا قلقنا نشطين ومتحفزين لأن نواصل نشاطنا، وتجميع الطاقات ثم الشروع فى التصرف والفعل شيء واحد - وإذا كنا نعتبر الرجل الذى ينقذ طفلا يغرق فى بحيرة بطلا، فإن رعاية طفل معاق

تحتاج أيضا إلى شجاعة وإصرار وتزود بالمعلومات، وهذا يجعل منا أبطالا كل يوم، وهذه البطولة الخفية غير المرئية شيء دائم في عائلات الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. وعمليات الإنقاذ التي عادة ما تحدث في المنزل ليست أمورا درامية، لكنها عمل يومي شاق، فقد تعني إعداد غذاء خاص عند كل وجبة، كل يوم. وقد تعني إعطاء الدواء مرات عديدة كل يوم. أو إعطاء إجابة صبورة لطفل قد نفذ صبره . أو إعطاء نفس الإجابة وعرض نفس العملية للمرة الثمانمائة لطفل يصعب عليه الفهم. وتعني انتظارا لفترات طويلة في مكتب الطبيب أو في العيادة لرؤية طبيب لمدة دقائق، أو لقاءات مع المدرسين، أو مديري المدارس، أو المعالجين مرات عديدة خلال السنة. إنها تعني محاولة استعادة بعض التوازن في عائلة اختل توازنها من جراء ما أخذه الطفل ذي الاحتياجات المتعددة من وقتها واهتماماتها الأخرى.

ويستمر هذا النوع من المجهود كل يوم من كل أسبوع من كل سنة. وليس ثمة ميداليات تقدير. لكن هذا النوع من البطولة حيوي لرفاهية طفلنا ولبقائه مثل إنقاذه من الغرق في بحيرة. لأنه ، كما نعلم جيدا ، دون مساندة مستمرة جيدة، سيفرق أطفالنا حتما سيفرقون في فقدانهم الثقة بأنفسهم وبالأخرين، في شعورهم بالفشل والإحباط، أو في حالة (إذا تركت) قد تمحى أو تخفق فرديتهم.

ترهقنا المطالب والضغوط التي لانهاية لها. وحقيقة أن هذه المسؤوليات مرهقة ومتكررة ، رغم أنها أساسية وضرورية، تصيبنا بالملل والضجر في قيامنا بها. ثم فوق كل ذلك ، فنحن نأرق خشية ألا نكون محبوبون لطفلنا. بالقدر الكافي. وهذا الأرق يعقد الأمور. ومن حقنا

أن نلاحظ ونقاوم ما نعانیه من جروح داخلية بسبب القلق الذى يعتمل بداخلنا، والالام التى تسببها واجبات لا تنتهى . لكن هذا منفصل تماما عن الحب الذى نؤليه طفلنا والتزامنا نحوه هو ما يجعلنا نستمر فى القيام بمهامنا.

نحن سويا فى هذه المعركة :

قد يكون الشعور بالعزلة هو أصعب جوانب الحياة مع طفل ليس من السهل حل مشاكله. فأنت مدركة أن العالم بأكمله يراك كما لو كنت تقومين بالأشياء العادية - الذهاب إلى السوق - وال مداومة على العمل فى مكتبك. إلا أن أفكارك ومشاعرك فى مكان آخر - فى معركة خفية تخوضين حربا غير معلنة لا يراها أو يسمعها ولا يشعر بها أحد غيرك. على الأقل فى موقف حرب «حقيقى» يدرك كل فرد نفس المخاطر ويقدر الضغوط التى يشعرون بها جميعا. كيف نجيب على هذا السؤال الذى تعودنا أن نبدأ به محادثاتنا: «ما الجديد؟» نون أن نعرف كيف نبدأ بالشرح نجد أنفسنا مستجيبين «لأشئ» أو لا جديد»، والحقيقة أننا جميعا فى نفس المعركة - صراع مستمر لتقديم أحسن ما يمكننا لأطفالنا تحت ظروف صعبة. ورسالتى إليك فى كل هذا هى «ثقى بنفسك» فبسبب الأواصر التى تربطك بأطفالك، ولأنك نشطة يدفعك اهتمامك للسعى من أجلهم، ولأنك أحسن من عرفهم، فإنك تقمن بمهمة لأطفالك لا يستطيع أن يقوم بها فرد آخر. أيها الآباء والأمهات، إنكم على صواب فى اهتمامكم بأطفالكم وفى مشاعركم نحوه .

أسئلة للمناقشة :

- ١ - ما هي العوامل الأخرى التى يمكنك التفكير فيها والتي تتصل بإيداع الطفل المتخلف عقليا بمؤسسة إيوائية
- ٢ - من المهم لمقدم المساعدة أن يقدر أى نجاح قد يحققه الوالدان فى العناية بطفلهم ، لماذا؟ ماذا يمكن أن تنتج منه العلاقة بين الأسرة ومقدم المساعدة ؟
- ٣ - ناقش هذه العبارة :
« يجب إخبار الوالدين بالتنبؤ على المدى البعيد فى كل الأوقات وبأسلوب حذر، خاصة فى حالة الأطفال الصغار شديدي الإعاقة».
- ٤ - ما هي بعض العوامل التى يمكنك التفكير فيها والتي قد تكون مسئولة بأسلوب مباشر أو غير مباشر عن الإرجاعات الوالدية الآتية:
فقدان تقدير الذات، العار، العدوانية ، الرفض، الاكتئاب، الإثم ، تأنيب الذات، التناقض الوجداني، الإنكار ، اليأس، الغضب، الأسف، الصدمة والاضطراب. هل يمكن حقيقة الإجابة عن هذا السؤال ؟ لماذا يمكن ؟ ولماذا لا يمكن؟
- ٥ - صمم منهجا تعليميا لعائلات الأطفال شديدي الإعاقة. ما هي أهدافك؟ وما هي الموضوعات المعنية التي قد يتضمنها هذا المنهج؟ لماذا؟.
- ٦ - على فرض أن درجة التخلف كانت شديدة، هل توافق أم لا توافق علي أن أصعب مشكلة تواجهها الأسرة هي الاختيار بين إيداع الطفل ببرنامج إيوائي للرعاية أو مواصلة الأسرة رعايته بالمنزل.

٧ - أجريت كثير من الدراسات المتصلة بمراحل وأنماط السلوك التي يمر بها الوالدان عقب علمهما بأن طفلها متخلف، راجع بعض هذه النتائج واذكر أى خصائص تشترك فيها نتائج هذه الدراسات. ما أهمية هذه المعلومات المرشد؟ وكيف تتصل بالعملية الإرشادية؟

٨ - ناقش الأسباب الممكنة للسلوك التجوالى للوالدين والذي يتضمن تنقلهما من متخصص الى آخر باحثين عن قيس من أمل أو حتى عن أى علاج ممكن.

٩ - ناقش الآثار ، الايجابية والسلبية، التي قد يحدثها الطفل المتخلف فى إخوته وأخواته.

١٠ - حلل وناقش قصة كارول هوسى مع ابنها المعاق. ما رأيك فيما تتضمنه هذه القضية للمرشدين؟ كيف يمكن للمرشدين أن يساعدوا الوالدين لتنمية اتجاهات متفائلة شبيهة باتجاهات كارول هوسى نحو طفلها؟ ما هي العوامل المرتبطة بتنمية وتعلم مثل هذه الاتجاهات؟.

١١ - هل هناك مبادئ إرشادية معينة تنفرد بها هذه الإعاقات دون غيرها: المكفوفون، الصم، البكم، المعوقون جسدياً والمضطربون انفعالياً. وإليك هذا المثال، قد تعتقد أن الطفل المعاق جسدياً يمثل عبئاً مالياً على عائلته، فالمبدأ فى هذه الحالة قد يكون مساعدة الوالدين فى توفير المساعدة المالية، ماذا يمكنك أن تذكر من مبادئ إرشادية أخرى للمساعدة فى كل مجال من المجالات المذكورة سابقاً؟ هل لديك بحوث أو دراسات لتأييد وجهة نظرك؟.

١٢ - فيما يلى بعض المصطلحات التى غالباً ما تستخدم فى وصف ما يخص حالات الصم أو ثقيل السمع، هل يمكنك تعريف هذه

المصطلحات؟ هل يمكنك شرح معناها للوالدين دون استخدام الرطانة الفنية المتخصصة؟

نيسيل D B ، طبيب الأذن Otologist ، الشفهية Oralism ، اليدوية Manualism التهجى بالأصابع Fingerspelling ، جهاز قياس حدة السمع Audiometer ، البقايا السمعية Residual Hearing.

١٣ - أظهرت الأسرة التي تقوم أنت بإرشادها إنشغالا بالتوافق الشخصى والاجتماعى لطفلها المعاق بصريا ، علام تدلنا البحوث والدراسات فيما يتعلق بما يمكن أن نشارك به هذه الأسر.

١٤ - هل يوجد مؤسسات أو عيادات للتشخيص أو تسهيلات أخرى تقدم خدمات متكاملة فى الحى الذى تعيش فيه أو فى المدينة التى بها هذا الحى أو فى الإقليم، وذلك بهدف تقوية العلاقة بين الأسرة وطفلها المعاق بصريا وتمد الوالدين بالمعلومات والمهارات التى قد تمكنهما من إرضاء احتياجات طفلهم الخاصة؟.

١٥ - كيف يمكنك أن تشرح الفرق بين المدارس الإيوائية، والمدارس النهارية، والفصول الخاصة للأطفال الصم؟ ما هى المزايا والمساوى؟.

١٦ - ما أهمية تحقق الأسرة والأقارب من أن الطفل لديه قدرات محدودة وكذلك إمكانيات؟ هل على المرشد تأكيد ما لدى الطفل من إمكانيات أو قدرات محدودة فى العملية الإرشادية أو أن عليه أن يولى كليهما اهتماما متساويا؟

١٧ - ناقش : «إن المدرسين تحت التدريب يحتاجونه إلى إعداد

للعمل مع الأسر وأعضاء المهن الأخرى بقدر احتياجهم إلى التدريب للعمل مع الأطفال».

١٨ - رتب مقابلات مع أسر معاقين جسديا. حدد ما لديهم من انشغالات سواء في الماضي أو في المستقبل عند طفلهم. ما هي المشاكل الفريدة في نوعها التي تواجهها أسر الأطفال المعاقين جسديا بمقارنتها بحالات الإعاقة الأخرى؟

١٩ - هل توجد نوادي وطنية أو منظمات أخرى في الحي الذي تعيش فيه لمساعدة أسر الأطفال المعاقين جسميا؟ ما هي طبيعة خدماتهم؟

٢٠ - أثناء إرشادك لأسرة طفل من ذوي الإعاقات الجسمية الشديدة، يقول أحد الوالدين «لكن أنا لى حياتى التى يجب أن أهيئها». ماذا يمكنك أن تستنتج من هذه الجملة؟ كيف يمكنك أن تستجيب لمثل هذه العبارة؟ اذكر وناقش بعض الاستجابات غير المناسبة واذكر وناقش بعض الاستجابات المناسبة. ما هي العوامل الأخرى التي يجب أخذها في الاعتبار أو هل هناك حاجة إلى معلومات إضافية للاستجابة بذلك؟

٢١ - ما هي الطرق أو الأساليب التي يمكن أن تستخدم في إرشاد أسرة تعترف بأن هناك مشكلة في سلوك طفلها ثم بعد ذلك تبدأ الأسرة في لوم فرد آخر أو لوم أفرادها أنفسهم؟

٢٢ - هل تعتقد أن المتخصصين غالبا ما يقللون من شأن خبرة الوالدين. بمعنى أنهم يسننون إلى المعرفة النظرية والخبرة التي يحصلها المتخصص وزنا أكبر من خبرات والدى طفل ذى اضطراب

انفعالي؟

٢٣ - ما هي الاسباب الحقيقية التي يمكن أن تشرح: لماذا يصعب غالباً علي الوالدين فهم الاضطرابات الانفعالية والتعرف عليها وقبولها، خاصة في الأطفال؟

٢٤ - في إرشادك لأسرة طفل ذي صعوبة تعليمية، يبدو بوضوح أن أحد الوالدين أو كليهما يضع قدراً كبيراً من الضغط على الطفل لكي يتعلم. كيف يمكنك استكشاف هذا الموضوع ومساعدتهم على أن يدركوا المخاطر والأضرار التي قد تحدث نتيجة لأسلوبهم الضاغط؟ ما هي العوامل التي تعتبرها هامة والتي يمكنك أن تذكرها للوالدين أو تمهد لها؟

٢٥ - ضع تعريفك الخاص للصعوبة التعليمية على أن تستخدم تعبيرات سهلة وغير فنية يمكن أن يفهمها الوالدان.

٢٦ - قم بمسح للوائح وتنظيمات النظام التعليمي المحلي في منطقتك وما يتبعه هذا النظام من إجراءات تتصل بالخدمات المتوفرة للأطفال ذوي الصعوبات التعليمية. قد تتضمن العوامل التي سيشملها مسح الوسائل المساعدة، شروط تلقى هذه الخدمات وأين يوضع الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية وأنماط البرامج المتاحة لهم. ما هو التعريف الذي يستخدمونه لتحديد ما تتضمنه الصعوبة التعليمية؟

٢٧ - إذا سألك والد طفل يواجه صعوبة تعليمية عن مواد ليقرأها كي تساعداهما في فهم مشكلة طفلهما، ماذا توصي أن يقرأ؟ ما هو مبرر اختيارك لهذه المواد؟

٢٨ - اختر أي صعوبة تعليمية (مشكلة في الإدراك ، خلل حسي-

حركى، مشكله إدراك بصري) وبعد الوصف النقيق لطبيعة ودرجة الاضطراب التعليمى صمم برنامجا للوالدين لتطبيقه بالمنزل لمساعدتهما فى علاج الصعوبة التعليمية. ما هى الأسئلة التى تتوقعها من الوالدين؟ هل برنامجك المنزلى عملى وواقعى؟ هل هو قائم على نظرية فى التعلم أم هو مجرد محاولة عشوائية لما تعتقد أنه الأحسن؟ هل ستكون هناك حاجة إلى مساعدة خارجية متخصصة؟ إذا كان الأمر كذلك ، هل ستتوفر هذه المساعدة؟

٢٩ - هل توافق أم لا توافق مع بارش Barch وماكرثى وماكرثى MaCarthy & McCarthy على أن العمل مع الطفل ذى الصعوبة التعليمية قد يختلف عن حالات الإعاقة الأخرى؟

٣٠ - ما هى الاختيارات ومقاييس التقييم التى قد تختارها لتشخيص الطفل ذى الصعوبة التعليمية؟ خذ فى اعتبارك، فى اختيارك لهذه الاختبارات وتلك التى تتمتع بأعلى درجة من الصدق والثبات والقدرة على التنبؤ.

٣١ - إذا رفض الوالدان اللذان تقوم بإرشادهما قبول حقيقة أن طفلهما لديه صعوبة تعليمية (بناء على تشخيص تام ودقيق)، باعتبارك مختصا متحمسا لمهنتك، ماذا تفعل؟

٣٢ - ما هى الرسالة الرئيسية التى تحاول Harra توصيلها إلى مقدمى المساعدة؟ هل هناك طرق محددة يستطيع بها مقدمو المساعدة ، مساعدة الوالدين فى مقاومة القلق؟

الفصل السادس إرشاد أسر الأطفال المتفوقين والموهوبين والمبدعين

مقدمة

التفوق ثروة قومية لا يستهان بها، وسيظهر حتما على هؤلاء المهيئين له بجيلتهم واستعداداتهم الفطرية إذا ما توفرت لهم الظروف البيئية المناسبة، وفي مجتمعنا المعاصر، يكشف التفوق عن نفسه في مظهره الأكاديمي فالتفوق الدراسي ظاهرة مألوفة لكثير من المدرسين، ويشير التفوق الدراسي إلى ما يمكن أن يكون في مخزون الفرد المتفوق من مواهب كامنة، وقد شهد العالم منذ بداية هذا القرن اهتماما بالتفوق والموهبة لم يسبق له مثيل من قبل، ثم تجدد هذا الاهتمام بعد الحرب العالمية الثانية وظهر بوضوح في محاولات الاكتشاف المبكر للمتفوقين.

يمثل الأطفال الموهوبون مجموعة فريدة في خصائصها بين جمهور الأطفال غير العاديين بفضل ما لديهم من إمكانيات أساسية للنمو الإيجابي، ويحقق الأطفال الموهوبون نجاحا في الكثير مما يقومون به من مهام، وبسبب قدرتهم على البقاء والاستمرار، فغالبا ما يتجاهلهم الآباء والمدرسون أو يعيرونهم انتباهها عابرا إذا ما ألحوا في طلب المساعدة، وحيث أنهم أطفال في المقام الأول، فقد يؤدي تجاهلهم إلى الإضرار بمواهبهم، وعموما، يعتبر الطفل المتفوق أو الموهوب من الأطفال غير العاديين حيث أنه يختلف اختلافا ذو دلالة عن المعيار

المعادي من حيث قدراته العقلية العالية إلى جانب خصائص أخرى، وقد لا يكون من الإنصاف إغفال الجوانب الخاصة بمساعدة أسر الأطفال الموهوبين ضمن ما تضمنته هذا الكتاب من فئات خاصة.

والحقيقة أن الطفل المتفوق أو الموهوب قد يسبب مشاكل وإحباطات قد لا يكون والده على القدر الكافي من المهارة لمواجهتها أو قد لا يكونان مهينان لها، وإذ ذلك أصبح من الضروري أن يكون المدرسون والمرشدون والأعضاء الآخرون في المهنة المتصلة بتقديم المساعدة مزودين بالمعرفة وعلى قدر كاف من المهارة في إرشاد أسر الأطفال الموهوبين.

كانت هناك محاولات في العالم العربي لتحديد خصائص الطفل العربي المتفوق أو الموهوب (التميمي، عبد الجليل) . وقد ظهر الاهتمام بالتفوق الدراسي في بعض الأقطار العربية، فقد صدر بالعراق تقرير بمشروع رعاية المتفوقين والموهوبين، وأنشئت مدرسة ثانوية للمتفوقين في جمهورية مصر العربية منذ أكثر من ثلاثين عاماً، وببساطة، ليس هناك تبرير للتراخي في الاعتراف واحترام وتشجيع وتمهيد السبيل لنمو مواهب أطفالنا ومباينا الموهوبين سواء منها الظاهرة أو الكامنة، وسيكون لهذا هدفان أساسيان:

أ - مساعدة القارئ، على أن يتعرف بصفة عامة على طبيعة وخصائص الطفل الموهوب أو المتفوق وإمكانياته الكامنة لتقييم إسهامات لنفسه ومجتمعه.

ب - مناقشة وسائل جادة تمكن المتخصصين من مساعدة أسر هؤلاء الأطفال على أن يفهموا ويساندوا تفوق أبنائهم.

التفوق من منظور تاريخي:

من الممكن تتبع الكثير مما يتبع الآن في تربية وتعليم المتفوقين إلى أربع شخصيات تاريخية أساسية هم : لويس Lewis Terman ، وبول ويتي paul witty ، وبريسى Pressey ، ليتا هولنجورث Leta Hollingworth . وقد تداخلت فترات عملهم وتقاربت ميولهم وأجمعوا على حاجة المتفوقين والموهوبين إلى خبرات تتناسب مع قدراتهم المرتفعة. لكن من هم هؤلاء المتفوقون؟ وما هي تلك الخبرات المناسبة؟ وكيف يمكن توفيرها؟ لقد استغرقت الإجابة على هذه الأسئلة خمسون عاما من المناقشة والجدال.

لويس تيرمان (١٨٧٧ - ١٩٥٦) هو أول أمريكي يرد اسمه في تاريخ الحركة الخاصة بالطفل الموهوب في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك بسبب دراساته الطولية التي اشترك فيها ١٥٠٠ طفل من المتفوقين والمعروفة باسم «الدراسات الوراثية للعبقريّة Genetic Studies of Genious» وقد نشر المجلد الأول في هذه الدراسات سنة ١٩٢٥، ثم أربعة مجلدات في السنوات ١٩٢٦، ١٩٣٠، ١٩٤٧، ١٩٥٩ على التوالي . وقد بدأ تيرمان بنشر كتاباته في هذا الموضوع في سنة ١٩٠٦ (سيجو Seagoe ، ١٩٧٥)، واشترك مع مود ميرل Maud Merrill في أول ترجمة ناجحة لمقياس بينيه للذكاء والذي عرف فيما بعد بمقياس استانفورد بينيه للذكاء.

وقد نشر تيرمان في موضوعات عديدة، القيادة، والفروق الجنسية (تيرمان وميلز Terman & Miles ، ١٩٣٦)، والفروق بين الأجناس (١٩٢٢)، والمقاييس العقلية، وكان يعتبر أن مؤلفه في المقاييس العقلية

هو أكثر مؤلفاته أهمية، إلا أنه تبين قبل وفاته أن إسهاماته فى ميدان الأطفال الموهوبين هى التى قد تخلد ذكره (سيجو Seago ١٩٧٥). والحقيقة أن من الممكن تعقب خصائص الأطفال الموهوبين المذكورة فى التراث إلى دراسة تيرمان الطولية، وحتى الأساليب الحالية فى التعرف على المتفوقين واكتشافهم تعكس تلك الأساليب التى أنشأها تيرمان.

وقد انتقدت دراسات تيرمان على مدى سنوات عديدة، فقد اعترض ويتى على استخدام تيرمان لكلمة «عبقرية» وعلى إغفاله للأقليات العنصرية فى عينة الأطفال موضوع الدراسة (١٩٣٤)، كما اعترض آخرون على الطريقة التى استخدمت فى اختيار هؤلاء الأطفال (جاكوب Jacob ١٩٧٠) وأشار ويتى إلى أن الأساليب التى استخدمها تيرمان شجعت على البحث عن المتفوقين والموهوبين لتركز على الجماعات ذات الدخل المرتفع من بين الطبقة المتوسطة، وأولت قليلا من الاهتمام للبحث عن المتفوقين والموهوبين بين الأقليات العنصرية والجماعات ذوى المكانة الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة. إلا أن دراسة تيرمان جديرة بالإعجاب لأنها ، بين أسباب كثيرة أخرى، درست عددا كبيرا من الأفراد لمدة طويلة، ويتوقع شركين Shurkin (١٩٩٢) أن يستمر جمع بيانات عن أطفال تيرمان Terman حتى وفاة آخر واحد منهم ومن المتوقع أيضا أن تستمر التحليلات الثانوية لبعض الوقت بعد ذلك.

وكان بول ويتى (١٨٩٨ - ١٩٧٦) من المعاصرين لتيرمان. وقد نشر ويتى فى موضوعات متعددة فى ميدان التفوق على مدى خمسين عاما. ومن أهم إسهاماته أنه استمر ، على مدى سنوات، يعترض على

التعريفات المحدودة للتفوق، أو تلك التي تقوم على نسبة الذكاء، مفضلاً استخدام مفاهيم أكثر شمولاً (١٩٤٠ ، ١٩٥١ ، ١٩٦٢)، وكان من بين أول من أشاروا إلى المتفوقين باعتبارهم «أعظم الثروات للمجتمع» (١٩٥٥). وكان لويثي الفضل في تدريب العديد من الباحثين المعروفين الآن في ميدان التفوق ورعاية المتفوقين (The year book of the National Association for the Gifted, 1951).

واستهلت ليتا هولنجورث (١٨٨٦ - ١٩٣٩) عملها مع نوى التفوق المرتفع في ١٩١٦ (هولنجورث، ١٩٧٥)، وبدأت في نشر نتائجها عام ١٩٢٦، إلا أن مؤلفها «الأطفال فوق ١٨٠ درجة ذكاء» نشر لأول مرة عام ١٩٤٢. وقد كتبت هولنجورث في المنهج الدراسي والنمو الانفعالي للمتفوقين، وقد أكدت دراساتها الطولية للأطفال نوى الذكاء المرتفع على حاجاتهم الخاصة وكذلك على أوجه الشبه بينهم وبين الأطفال العاديين. وكان بريسي (١٨٨٨ - ١٩٧٩) أول من تعرض لموضوع الإسراع في تعليم المتفوقين مهتماً في ذلك بالنتيجة النهائية أكثر من اهتمامه بنقطة البداية في تعليمهم ، فقد كان مقتنعاً بأنه إذا تقدم المتفوقون بسرعة في المدرسة، فسيكون لديهم سنوات أكثر في حياتهم المنتجة، وكلما طالت هذه الحياة المنتجة كلما زادت إسهاماتهم لأنفسهم ولمجتمعهم، وحول بريسي اتجاه الدراسات في مجال التفوق إلى الأساليب التي يمكن أن تحقق أكثر الخدمات فائدة للمتفوقين والموهوبين. وقدم بديلاً لاقتراح ويثي الخاص بإثراء المنهج وإطالته (بريسي، ١٩٦٢، ١٩٦٥).

وهكذا نرى أن كل من تيرمان وويثي وهولنجورث وبريسي قد تناول

موضوع تربية الموهوبين والمتفوقين من منظور مختلف، ومع ذلك اعتقد كل منهم اعتقاداً شديداً في الحاجة إلى تمهيد الطريق وتهيئة الفرصة لظهور التفوق. فقد قدم تيرمان استراتيجيات القياس في دراسة التفوق، وعرف ويتى بإصراره على تعريف التفوق يتعدى الحدود الضيقة لمفهوم الذكاء، وأسهمت هولنجورث إلى ميدان ذوى التفوق الشديد، وأضاف بريسى منظور الإسراع في تربية وتعليم المتفوقين. ويجب ألا نغفل ذكر جلفورد J. P. Guilford في هذا المنظور التاريخي للتفوق ، فقد أسهم عمله المتمثل في «نموذج بنية العقل»، وخاصة البعد الخاص بالعمليات العقلية، في إلقاء الضوء على مفهوم «الإبداع» باعتباره ركناً أساسياً للموهبة، وفي التأكيد على أن مفهوم التفوق يتعدى الحدود الضيقة لنسبة الذكاء.

تعريفات :

التفوق ، إذن خاصية يتميز بها العقل الإنساني، وإن كان ظهورها لدى بعض الناس أوضح منه لدى البعض الآخر. ومن السهل أن نلمس مظاهر التفوق، أولاً، في الأداء المدرسي أو الأكاديمي، ثم في مجالات أخرى ويرتبط مفهوم التفوق بمفهوم أكثر تجريداً وهو الذكاء . فالذكاء عامل ضروري للتفوق لكنه يحتاج إلى عوامل أخرى تؤازره.

ويرتبط التفوق بالموهبة، إلا أن الموهبة أقل التصاقاً بمفهوم الذكاء، وإن كانت تدل أيضاً على الكفاءة أو القدرة غير العادية على الأداء في مجال معين مثل الموسيقى، والفنون المرئية مثل التصوير والنحت، والفنون الأدائية مثل الدراما أو الألعاب الرياضية. لذلك قد يكون أو لا يكون لدى الموهوب مستوى مرتفع من الذكاء السيكمترى (أى الذى

يمكن قياسه على اختبار من اختبارات الذكاء). ويعترف نيولاند (Newland ، ١٩٧٦) بصعوبة التمييز بين الموهوبين والمتفوقين في عبارته الآتية :

«يقترح هنا أن هؤلاء الأطفال ممن تتبىء قدراتهم العالية على التجريد بإسهاماتهم المستقبلية يمكن أن يعتبروا ضمن فئة المتفوقين. أما هؤلاء الأطفال ممن لا يستند أدائهم المرتفع على هذا الأساس فهم يعتبرون موهوبين. ومع ذلك، فإن الأشخاص الذين لا يمتازون في موهبتهم هم أيضا متفوقون، بالمعنى المتبنى هنا» (ص - ٢٤).

أما الإبداع فهو أكثر صعوبة في تعريفه من المصطلحين السابقين. فالإبداع مصطلح فضفاض، ويجب ألا نخلط بينه وبين الأصالة ، ويحاول الباحثون منذ منتصف هذا القرن الإجابة على هذا السؤال: هل الإبداع هو الذكاء، أم هو مفهوم مستقل، أى تكوين عقلى قائم بذاته؟ ولا حاجة بنا إلى مناقشة هذه القضية هنا، فقد كان ، وما زال، البحث فى العوامل المكونة «للعقل» شغل علماء النفس الشاغل منذ بداية هذا القرن، حتى أن البحوث فى هذا الموضوع انفردت بنشرها، منذ سنوات قليلة، دورية خاصة هى "Inteligencia" إن كل ما يهمنا هنا هو أن نعرف الفروض الأساسية عن وجود ما يسمى بالإبداع .

يرمى العلم إلى التنبؤ بالظواهر قبل حدوثها حتى يمكن التحكم فيها وتوجيهها نحو ما يفيد الإنسان . ومن هذا المنطلق يهدف المهتمون بالإبداع إلى اكتشاف الأطفال الموهوبين فى سن مبكرة، ووسيلة العلم فى ذلك هى صياغة الفروض. لذلك افترض الباحثون أن الإبداع يمكن قياسه بأسئلة مفتوحة النهاية. وهذا النوع من الأسئلة يستدعى أكثر من

إجابة، وكلها مقبولة، فليس هناك خطأ أو صواب في الاستجابة للأسئلة مفتوحة النهاية، لأن الإبداع يدعو إلى إطلاق الفكر وعدم تقييده بالخوف من الوقوع في الخطأ، ومن أمثلة هذا النوع من الأسئلة «فكر في أكبر عدد من «الاستخدامات» الممكنة لعبة كبريت.. أو قالب طوب..» . فيختص التفكير الإبداعي، إذن بالطلاقة (عدد كبير من الأفكار – الاستخدامات)، والمرونة (أساليب متعددة ومختلفة)، وأصالة الأفكار أو إعادة التعريف (إدراك بطريقة مختلفة عن المؤلف والشائع الاستخدام). لذلك فقد سمي التفكير التباعدى أو المنطلق بحجر الأساس للإبداع. وقد يوصف الإبداع بأنه استخدام المعرفة بطرق جديدة لإنتاج واحد أو أكثر من الحلول الجديدة. ويتطلب كثير من التفكير الإبداعي من الفرد أن يأتى بصياغات جديدة أو بفروض جديدة ويشجع على تخيل النتائج الممكنة لحلول لم تحاول من قبل.

وعلى عكس ذلك ، يدعو نوع الأسئلة المستخدم في اختبارات الذكاء إلى إجابة وحيدة، وهى الإجابة الصحيحة. ومن أمثلة هذا النوع من الأسئلة «ماهى عاصمة الأردن؟ ما هى المسافة بين القاهرة والإسكندرية؟» ويستدعى هذا النوع من الأسئلة نوعا آخر من التفكير المسمى بالتفكير التقارىى أو المقيد والذي تلعب الذاكرة فيه دورا مباشرا. ويتميز هذا النوع من التفكير باستدعاء ما قد تم تعلمه، والتوفيق بين استجابات قديمة ومواقف جديدة بأساليب ميكانيكية.

من هو الطفل المتفوق؟

يوجد الآن تعريفان للموهوبين والمتفوقين والتعريف الأكثر شعبية هو ذلك الذى صدر عن مكتب الولايات المتحدة للتربية:

«يشير مصطلح الموهوب أو المتفوق إلى هؤلاء الأطفال أو الشباب الذين تم التعرف عليهم في سن ما قبل المدرسة أو في المدرسة الابتدائية أو المدرسة الثانوية بوصفهم حائزين على قدرات ظاهرة أو كامنة والتي تدل على أداء عالٍ يتسم بالمسؤولية في المجالات العقلية، أو الإبداعية، أو الأكاديمية، أو القيادية، أو في الفنون الأدائية أو المرئية، وهم لهذا السبب يحتاجون إلى خدمات وأنشطة لا تتوفر في البرامج المدرسية العادية» (زيتل، Zettel، ١٩٧٩، ص ٢١).

أما التعريف الآخر، وهو شائع الاستعمال أيضاً، هو ما يسمى بتعريف رينزالي ذو الثلاث حلقات:

«يتضمن التفوق تقاملاً بين ثلاث مكونات أساسية من الخصائص البشرية - وهذه المكونات هي مستويات عالية من القدرة العامة والإبداع والتقاني في الأداء. والأطفال الموهوبون والمتفوقون هم هؤلاء الحائزين أو القادرين على تنمية هذا الخليط من الخصائص وتطبيقها في أي مجال من مجالات الأداء الانساني. والأطفال الذين يبدو عليهم هذا التفاعل بين الثلاث مكونات أو القادرين على تتميتها يحتاجون إلى العديد من الفرص والخدمات التربوية المختلفة التي عادة ما لا تتوفر في البرامج التعليمية العادية» (رينزالي Renzulli، ١٩٧٨، ص ١٨٤).

من الواضح أن كل من هذين التعريفين يبتعد عن المفهوم الضيق للتفوق باعتباره درجة الذكاء. ف يؤكد التعريف الأول مجالات التفوق، بينما يؤكد تعريف رينزالي ثلاث مكونات هامة من الخصائص. وعندما تتداخل هذه المكونات في شخص ما، يكون في حاجة إلى أن تتوفر له فرصا تعليمية خاصة. ويؤكد كلا التعريفين على الحاجة إلى خبرات «عادة ما لا

تتوفره في المدارس العادية، وكلاهما يؤكد على التحصيل المتحقق أو الممكن. والتشابه الهام بين التعريفين هو أن التحصيل، المتحقق أو الممكن، يتطلب فرصاً تربية تتعدى المنهج التعليمي الذي تتبعه التربية العادية.

وبعد تعريف الموهوبين والمتفوقين، وتعقب ظهور هذه المفاهيم تاريخياً، يمكننا مناقشة خصائصهم العامة، ومن هذه الخصائص يمكننا أن نبدأ في تطوير ما يحتاجونه من خطط إرشادية.

الخصائص العامة للمتفوقين

من هم الأطفال الموهوبون؟ هل هم المنطوقون اجتماعياً؟ هل هم المتكيفون اجتماعياً؟ هل هم المنهكين دائماً في القراءة؟ نحن في حاجة إلى أن نتذكر دائماً أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين هم أولاً أطفال، بعضهم سيكون نشطاً، ومتحدث لبق، ومعروف للجميع، وسيكون آخرون أقل نشاطاً وأقل اختلاطاً بالآخرين، بعضهم سيكون أطول من المتوسط، وآخرون سيكونون أقصر من المتوسط، وسيكون هناك فروقاً واسعة في المهارات الاجتماعية والأكاديمية والشخصية وفي أنماط النمو والقدرات الحركية، وفي المستوى الاجتماعي الاقتصادي. ومع ذلك سيبرز عاملاً مشتركاً بينهم جميعاً، وهو قدرة غير عادية أو مميزة في ناحية أو أكثر من نواحي الاهتمامات الإنسانية... وهي قدرة ملحوظة للغاية حتى أنها تستلزم ترتيبات خاصة لتسهيل نمو إمكانيات الطفل. وسنعرض في القسم الآتي قائمة بخصائص الأطفال الموهوبين والمتفوقين، لكن يجب ألا ننسى أن هؤلاء الأطفال قد يختلفون اختلافاً كبيراً عن ما تحدده قوائم خصائصهم، لذلك يجب أن نعتبر تلك

الخصائص مجرد تعميمات، وأن بعض الأطفال الموهوبين أو المتفوقين قد يظهروا خصائص أخرى ليست مذكورة هنا.

* يتعلمون القراءة في سن مبكرة، بفهم أحسن لألفاظ اللغة. ما يقرب من نصف جمهور الأطفال الموهوبين والمتفوقين يتعلمون القراءة قبل دخولهم المدرسة. وهم يقرءون في أكثر من مجال، وبسرعة، وجدية، ولديهم ثروة من المفردات.

* هم أحسن بصفة عامة في تعلم المهارات الأساسية، ويتعلمونها بسرعة، وبمجهود أقل.

* هم أحسن من قرنائهم ممن في نفس سنهم في تكوين المجردات وفي التعامل معها.

* غالباً ما يفهمون بالتلميح، ولديهم قدرة على تفسير الإيماءات اللفظية واستنتاج المقصود منها والتي قد يحتاج الأطفال الآخرون أن توضح لهم.

* أقل تسليماً بالأمر الواقع، ويبحثون عن كيف ؟ ولماذا؟.

* هم أقدر من الأطفال الآخرين على العمل دون رقابة في سن مبكرة ولفترات طويلة.

* يمكنهم مواصلة التركيز والانتباه لفترات أطول.

* لديهم ميول متنوعة ويستغرقون في ممارستها.

* قد يظهرون من حين لآخر طاقة لا حدود لها، أحياناً تؤدي إلى تشخيصهم خطأ بأنهم «ذو نشاط زائد».

* عادة ما يكونون على وفاق مع والديهم ومدرسيهم والكبار بصفة عامة. وقد يفضلون صحبة الأطفال الأكبر منهم سناً وصحبة الكبار عن

صحبة الأطفال فى مثل سنهم (بوسطن Boston ، ١٩٧٨).

وتعرض معظم قوائم خصائص الموهوبين والمتفوقين الجوانب الايجابية فقط للتفوق، ويحتاج المرشدون معرفة أن التفوق جوانب سلبية أيضا، فمثلا، قد يساعد حب الاستطلاع الطالب المتفوق فى الإلمام بحقائق علمية يجهلها الأطفال الآخرون، لكن قد يؤدى حب الاستطلاع هذا إلى التدخل فى شئون الآخرين، وفيما يلى عرضا لهذه الجوانب فى سلوك الأطفال الموهوبين والمتفوقين والتي قد تلاحظ فى بعضهم.

السلوكيات السلبية	السلوكيات الإيجابية
١ - قد تؤدى فصاحته إلى استخدام عبارات رنانة تبهر الآخرين وقد لا تقوم على معرفة أو فهم.	١ - يُحسن التعبير عن الأفكار والمشاعر.
٢ - قد يسيطر على المناقشات.	٢ - أسرع فى تفكيره .
٣ - قد يوصف بأنه فضولى.	٣ - يرغب فى أن يتعلم، ويستكشف، وفى أن يحصل على المزيد من المعلومات.
٤ - قد تلخذ القراءة معظم وقته على حساب الأنشطة الاجتماعية أو البدنية	٤ - واسع المعرفة ولديه مخزون ضخم من الخبرات.
٥ - قد يهاجم القوانين واللوائح التى يسير النظام الاجتماعى وفقا لها.	٥ - حساس لمشاعر وحقوق الآخرين.
٦ - قد يخرج المناقشة عن الطريق المرسوم لها.	٦ - يتقدم بخطى ثابتة.
٧ - قد يحبطه ما قد يراه من افتقار إلى المنطق فى الأنشطة والأحداث اليومية.	٧ - له إسهامات أصيلة ومثيرة فى المناقشات.
٨ - قد يضايقه التكرار.	٨ - يرى العلاقات بين الأشياء

بسهولة.

٩ - يتعلم بسرعة.

٩ - قد يمزح ليوجه الأحداث وجهة يرغبها هو.

١٠ - قد يقاوم الجدول القائم على الوقت وليس على المطلوب عمله.

١١ - قد يفقد الرغبة فيما يعمله بسرعة.

١٠ - يمكنه استخدام مهارات القراءة للحصول على معلومات جديدة.

١١ - يسهم في توفير الاستمتاع بالحياة لنفسه وللآخرين.

١٢ - ينجح ما يسند إليه من أعمال.

١٣ - يحتاج إلى القليل من التدريب ليتعلم.

(سواسنج Swassing ، ١٩٨٤).

هل يختلف المتفوقون عن العاديين في النمو الاجتماعي / الانفعالي؟
هناك آراء متعارضة فيما يختص بالنمو الاجتماعي - الانفعالي
السليم بين المتفوقين بالمقارنة إلى أقرانهم غير المتفوقين. وكما أن
هناك تباينا كبيرا بين الجوانب المختلفة للنمو في الطفل المتفوق،
يختلف الأطفال المتفوقون أيضا الواحد عن الآخر. وهم كجماعة غير
متجانسة، يمكن توزيعهم من حيث القدرة العقلية - كما تقاس
باختبارات الذكاء - على متصل للتفوق من متوسط إلى شديد أو
(مرتفع)، ومن الممكن أن يبلغ التباين بين هؤلاء الأطفال من انحرافا
معياري واحد (أى ١١٥ درجة ذكاء)، إلى أربعة انحرافات معيارية (أى
١٦٠ درجة ذكاء) عن المتوسط . ويبدو أن هؤلاء الصغار ممن يمكن
وصفهم بأنهم متوسطى التفوق يشتركون في بعض الخصائص التي
تجعلهم معرضين للصراعات في حياتهم المدرسية والتي تؤدي إلى
صعوبات اجتماعية وانفعالية فيما بعد.

أما هؤلاء الصغار ممن يعتبروا شديدي أو مرتفعي التفوق، فهم الأكثر احتمالا أن يعانون من مشاكل اجتماعية وانفعالية وتكون فرصهم أقل من فرص متوسطي التفوق في أن يتقبلهم أقرانهم (هوانجويرث ١٩٤٢، جالاجر ١٩٥٨). ومن الممكن فهم هذه الحقيقة إذا ما أخذنا في الاعتبار أن لدى الطفل مرتفع التفوق فرصا أقل في أن يجد أقرانا من بين زملائه في مثل سنه، وأن الاحتمال الأكبر أن يكون لديه ميولا متعددة في مجالات مختلفة:

علاقة النمو الاجتماعي والانفعالي بمفهوم الذات:

تحدى تيرمان الصور الجامدة التي عادة ما تلصق بالطفل المتفوق على أنه عزوف أو منعزل اجتماعيا وأنه غير متوافق انفعاليا، فقد كشفت العينة التي استخدمها في دراسته، والتي بلغت، كما ذكرنا فيما سبق، ما يقرب من ١٥٠٠ طفل تتراوح نسب ذكائهم بين ١٣٢ الى ١٤٠ درجة، عن مستوى مرتفع من التوافق الاجتماعي والانفعالي. وقد قرر جالاجر Gallager (١٩٥٩) في دراسة مبكرة له أن المتفوقين هم أكثر ثباتا من الناحية الانفعالية وأحسن توافقا من الناحية الاجتماعية من غيرهم من العاديين. وتقرر دراسات أخرى أن لدى المتفوقين مفهوما ايجابيا عن الذات، وتقرر ليمان وإرون Lehman & Erwin (١٩٨١) أن الأطفال المتفوقين دائما ما يحصلون على درجات مرتفعة على مقاييس التوافق الاجتماعي والانفعالي. وقد عبروا عن مشاعر أكثر ايجابية من أنفسهم، وهم أكثر نضجا في تعاملهم مع الآخرين. وهذه النتائج تؤكد نتائج ملجرام وملجرام Milgram & Milgram (١٩٧٦) اللذان وجدا مفاهيم ايجابية للذات بين أطفال الصف الرابع والصف الثامن

المتفوقين.

إلا أن بعض الدراسات قد أشارت إلى نسبة أعلى من المشكلات الانفعالية وتدنّى في مفهوم الذات بين الكثير من الأطفال المتفوقين . فقد أشار وتومور Whitmore (١٩٨٠) إلى أن الجو الاجتماعي للصف الدراسي يمثل عاملا أساسيا في الارتقاء بالتحصيل بين المتفوقين. وغالبا ما يعمد بعض المدرسين إلى تجنب الطلبة المتفوقين وعدم التعامل معهم اسبب أو لآخر (قد يشعر المدرس بتدنّى قدرته العقلية بالمقارنة إلى قدرة الطالب) مما قد يؤدي بهؤلاء الأطفال المتفوقين أن يتركوا الدراسة أو ينخرطوا في جماعات المنحرفين في المجتمع الذي تجاهلهم أو أساء معاملتهم، وأشار شووير Schauer (١٩٧٥) أيضا إلى أن ، بينما يستطيع معظم الأطفال المتفوقين أن يعيشوا حياة متوافقة وأن يحتفظوا بمفهوم ايجابي للذات، هناك أيضا أطفالا متفوقين ممن يظهر عليهم عدم التوافق الاجتماعي الانفعالي.

وقد يتفاقم عدم التوافق عندما يكون لدى الوالدين أو المدرسين أو الأطفال المتفوقين أنفسهم توقعات غير واقعية. ويسهم الراشدون حول الطفل في هذه التوقعات غير الواقعية بافتراضهم أن القدرات العالية في مجال ما، تعنى بالتبعية قدرات عالية في كل المجالات. فقد يشعر الكبار بالإحباط عندما يتصرف طفل في سن الخامسة يتحدث في مستوى الراشد تصرفات الأطفال في مثل سنه كأن يقاطع المتحدث أو يفشل في أن يسكب اللبن في كوبه. وهكذا ينكر الكبار على الطفل المتفوق أن يتصرف تصرفات طفل في مثل سنه. وقد يصبح الراشدون حول الطفل مهتمين به لدرجة التدخل فيما ينجز ويدفعونه إلى أبعد من الحدود

المناسبة ليصل إلى أعلى المستويات من التحصيل، وقد يحدد الأطفال المتفوقون لأنفسهم أهدافا عالية غير واقعية، وقد يسبب هذا مشاكل لهم، فإذا لم يتعرف الكبار القريين من الطفل مثل الأب أو الأم على هذا الميل في طفولهم ، فقد يضعوا ضغوطا على الطفل دون أن يدركوا ذلك وقد يضروا بتحصيله وسلوكه.

ويواجه بعض الأطفال المتفوقين الضغط النفسى بالانسحاب أو برفضهم أو تجنبهم للمخاطرة، ولا يشعروا بالارتياح لأى شىء إلا أن يحققوا أحسن المستويات وبهذا ينمو لديهم الخوف من الفشل. ويتجنب بعضهم المنافسة، ويختارون دائما الفصل الدراسى الأسهل أو الذى يتأكدون أنهم سيحصلون فيه على ما يتوقعونه لأنفسهم من درجات، وقد ينشأ لدى البعض الآخر صورة سلبية للذات ثم تنعكس مدركاتهم هذه فى تدنى تحصيلهم عما يمكن أن تحققه قدراتهم، أو قد يتركوا الدراسة، أو قد يستجيبون بالمغالاة فى التحصيل وتخطى الحدود المعقولة دون أن يسمحوا لأنفسهم بالتمتع بحياتهم أو بوقت فراغهم.

ولدى بعض المتفوقين، بما فى ذلك المتفوقون متدنى التحصيل، والمتفوقون المعوقون، أكثر من المشاكل العادية الخاصة بصورة الذات، وقد ناقش وتمور (١٩٨٠) القضايا المرتبطة بالتعرف على المتفوقين متدنى التحصيل وما يواجهونه من مشاكل خاصة. وقد يكون من الصعب التعرف على هؤلاء المتفوقين بالأساليب التقليدية، أى عن طريق ما يتوقعه منهم المدرسين من تحصيل دراسى وسلوك. وقد يؤدى الأسلوب الذى ينظر به المدرسين والآباء إلى المتفوقين المتدنى التحصيل بالكثير منهم إلى أن يكتسبوا اتجاهات سلبية وتقدير متدنى

للذات.

تنمية وتشجيع الإبداع:

إن السؤال الرئيسي الذى يوجهه كثير من المهتمين بدراسة الموهوبين هو كيف نمهد لظهور هذا التفوق أو الموهبة فى هؤلاء الأفراد؟ ما هى العوامل البيئية التى لها تأثير على الفرد الموهوب حتى تظهر موهبته وتصبح ملموسة للآخرين يستخدمونها ويستمتعون بها. بعبارة أخرى، إذا وجدت الموهبة، ما هى الظروف التى يمكن أن تزداد فى ظلها فرص ظهور عالم عظيم فى الرياضيات أو فى أى مجال آخر أو فنان؟ اختلف هؤلاء الذين درسوا سير النابغين اختلافا طفيفا فيما أعده من قوائم للعوامل التى تسهم متكاثفة فى ظهور الأفراد المرموقين فى مجالات العلم أو الفن أو الأدب أو غيرها من مجالات الإبداع الإنسانى (مثلا: بلوم Bloom ١٩٨٥، فلدهوسن Feldhusen ١٩٨٦، فلدمان Feldman ١٩٨٨، ردفورد Redford ١٩٩٠، رنزيللى Ren-zulli ١٩٨٦، تاننباوم Tannenbaum ١٩٨٦).

* قدرة عقلية عالية:

* قدرة أو قدرات مميزة (ويجادل بعض المؤلفين ما إذا كانت هذه القدرات فطرية، وهم يجادلون مؤكدين أن من الممكن أن تصبح الكثير من القدرات «خاصة» بفضل التدريس الجيد والخبرة - وهم يشيرون إلى بيانانتويد دعواهم، انظر (Howe ، ١٩٩٠، ص ص ٣١ - ٣٤).

* تدريس يرتبط بالقدرات غير العادية، وليس المقصود بالتدريس هنا هو ما يجرى فقط فى الفصل الدراسى، بل غالبا ما يكون تدريسا خاصا أو نصائح مخلصة من فرد يشعر شعورا عميقا بالتقدير لهذه القدرات

غير العادية. ومثال ذلك لاعب الكرة الذي تألق نجمه فى الماضى ثم اهتزل انقدمه فى السن، إذا رأى صبيا يلعب الكرة فى الشارع بأسلوب متميز يأسر عينيه ويثير كوامن خبرته فقد تسيطر عليه فكرة استعادة بطولاته عن طريق تدريس هذا الصبى حتى يجعل منه نجماً لامعاً فى عالم الكرة. وهذا المثال ينطبق على أى مجال آخر من مجالات الأداء الإنسانى، وهذا أيضاً هو المقصود بالتدريس هنا.

* يتوالى على الموهوب مجموعة من المدرسين كل يفوق من قبله فى غزارة معرفته وأطلاعه على أحدث أساليب تدريس المتفوقين أو أن يكون لديه هذا الاستعداد بجبلته على أن يرتبط تدريسهم وتوجيهاتهم بمجال موهبة الطالب.

* والدان يتميزان بمساندة نمو موهبة ابنهما أو ابنتهما ومواصلة رعايتهما.

* مدى طول من الدافعية لتنمية القدرة - وغالباً ما تصل هذه الدافعية إلى الحد الذى لا يستطيع معه الفرد ذو الموهبة التحكم فى ميله نحو النشاط الذى يجتنبه ويستعوز عليه ويجعله يكرس نفسه كاملة لمجال موهبته.

* جوائز ذات قيمة لصاحب الموهبة لانهماكه فى النشاط الذى يجتنبه.

* قدر مال من التدريب والممارسة للقدرة أو القدرات الخاصة.

* ثقة فى قدراتهم الخاصة.

* ربط القدرة بمجال يكون من الممكن الاعتراف بالإنجازات التى تنتج فيه.

وعندما نتأمل هذه القائمة يتضح لنا أن الموهبة التي سيكتب لها الظهور هي نتاج تكاتف عوامل كثيرة، فهي شيء لا نجده فقط في دراسات السير التي أوجت بالقائمة التي عرضناها توا في الأسطر السابقة، ولكن أيضا في التحليلات الكمية للإنجازات العظيمة المؤسسة على كميات كبيرة من البيانات والتي لم يذكر فيها أسماء أصحاب هذه الإنجازات لضمان موضوعيتها. أي أن الباحثين مستقرئين لما توفر لديهم من بيانات استطاعوا أن ينشئوا هذه القائمة دون علم بمن هم الأفراد موضوعات البحث، مما يزيد من صدق هذه الدراسات (مثال: بنبو وأرجماند Benbow & Arjmand، ١٩٩٠، رينولدز وولبرج Renolds & Walberg، ١٩٩١، تملنسن - كيسى وتل Tom-linson-Keasey & Little، ١٩٩٠).

ويقال أن الأسرة المساندة تحمل المورثات الصحيحة (أو على الأقل تسهم الأسرة في بزوغ الموهبة التي سيتمكن الطفل من تنميتها). فالطفل مستثار بكفائه الخاصة وهو منكب على تنميتها، والموهبة من النوع الذي يحتاجه المجتمع، أي أنها تناسب الاحتياجات الحالية للعالم. فالعبقريّة ليست فقط قدرة عقلية أو موهبة خاصة، فهناك من العوامل ما هي ليست عقلية تماما، مثل الدافعية، وهناك عوامل خارج الفرد، مثل مساندة الأسرة والظروف التاريخية. فمثلا، هل كان من الممكن أن تدخل شهرة ستيفن جوبز Steven Jobs المرتبطة باختراع الحاسب الآلى ماكتوش في عداد المعجزات لو أنه ولد في نهاية القرن التاسع عشر؟. لو أن هذا قد حدث، ربما اعتبرت قدرته غير العادية على التعامل مع علاقات معقدة، وقدرته على اختراع منظومة جديدة من هذه

العلاقات، عبقرية مؤدية إلى ما كان هناك من اختراعات مكملتها اختراعه إيديسون، بل أكثر من ذلك، يحتمل أن قدراته الفطرية ما كانت لتتناسب مخترعات ذاك العصر بنفس القوة التي قابلت بها مستوى التقدم والاحتياجات في عصر الحساب الآلي. فغالبا ما يمثل ظهور وتحقق الموهبة مصادفة سعيدة ولقاء غير متوقع بين المورثات، مستندة على مصادر معينة، والحالة التي يمر بها العالم في فترة معينة - ويتفق هذا من المنظور العام الذي يعتبر الذكاء هو نتاج كفاءات فردية والفرص التي يستطيع المجتمع توفيرها (كورنهايم Kornhaber وكريشفسكى Krechevsky وجارنرد Gardner ، ١٩٩٠).

ومن بين الفروق ذات الأهمية في تشجيع الموهبة والتمهيد لتحقيقها ما أسفرت عنه مقارنة أطفال تيرمان الذين حققوا نجاحا وهؤلاء ممن كان نجاحهم أقل. فقد كانت الأسر التي شجعت ودفعت ابنائها وبناتها في تحصيلهم المدرسي ثم التحاقهم بالجامعة وراء قصص النجاح الذي حققوه فيما بعد . وهكذا مثلما في حالة الموهوبين الذين تحققت مواهبهم، يبدو أن الأسر تلعب دورا إرشاديا في حياة نوى الذكاء المرتفع ممن حققوا النجاح. فالقدرة فقط تنتج نجاحا ذا قيمة، بل تنمو القدرة عن طريق مساندة الأسرة والأصدقاء. لذلك يمكننا مساعدة الآباء على تشجيع إمكانيات أطفالهم الإبداعية. وكما يقول هاجنز Hudgins (١٩٧٧) «يتطلب الإبداع تأكيدا مستمرا على التفكير التباعدي المقترن بالتوجيه» (ص - ٢٩٠) . ويقترح تلفورد وساورى Tilford & Sawrey (١٩٧٢) أن الارتقاء بالإبداع يحتاج إلى توفير بيئة وبودة ومشية ، ولتحقيق ذلك :

«علينا أن نتعرف على مدى واسع من الانطلاق الفكرى باعتباره جزءا من طبيعة الأشياء وليس باعتباره غير مألوف أو شاذ. وأن علينا أن نتعرف على قيمة التعدد الشاسع للمواهب، ونشجع الأطفال على أن يدركوا الأشياء بطرق متعددة غير تقليدية، ونزيد من تحملنا للناس الذين تختلف طرقهم فى الإدراك والتفكير عن طرقنا، ونطور أساليب معينة لتدريس وتشجيع الإبداع (ص - ١٧٦).

ويتوفر للمدارس والعاملين بها فرصة رؤية الطلبة يوميا خلال سنوات طويلة، وتأثيرهم لا يمكن إنكاره. وتفترض الكثير من المدارس أن بإمكانهم أن يجعلوا من الطالب شخصا مبدعا من خلال فترتين أسبوعيا، إلا أن هذا يناهى الهدف. ويقول هـجنز «ليس المقصود من البرامج بناء أناس مبدعين، ولكن رعاية الإبداع فى كل شخص» (ص - ٢٨٩). لا يمكن تحقيق ذلك من خلال «حصص الإبداع»، لكن من خلال توفير الفرص للتعبير الإبداعى أثناء تدريس المقررات ، ويوجه ثورانس (١٩٦٥) إلى المدارس هذه القائمة من الارشادات (ص - ٢٤).

١ - وفر الفرصة للتعبير الإبداعى.

٢ - نم مهارات للتعلم الإبداعى.

٣ - أقم علاقات إبداعية مع الأطفال.

وبالجمع بين الفرصة وتنمية المهارة فى المنهج واستراتيجيات التعلم، ستمكن المدارس من تعزيز الإبداع فى الطالب . (يمكن القارىء الرجوع إلى سواسنج Swassing (١٩٨٥) للمزيد من الإرشادات المحددة بهذا الصدد).

وللمجتمع أيضا دور فى تنمية الإبداع فى الفرد. ويقرر روجرز

Rogers (١٩٦٢) أن الحرية والأمان النفسى ضروريين لبزوغ الإبداع. وما لم يقبل المجتمع الإبداع كقدرة لها قيمتها، فلن تحصل المدارس على المساندة الضرورية كى تدمج تنمية هذا الإبداع فى المنهج التعليمى.

ويقول كارنز Karnes (١٩٦٧) أننا لكى نرعى الإبداع، يجب أن نتفادى الإشارة إلى هذه الأفكار:

- ١ - أن كل ما تفعله يجب أن يكون مقيدا.
- ٢ - يجب أن تنجح فى كل ما تفعله.
- ٣ - يجب أن تتقن كل ما تفعله.
- ٤ - يجب أن تكون محبوبا من كل من تعرفهم.
- ٥ - يجب ألا تفضل العزلة على وجودك مع الآخرين.
- ٦ - تذكر أن يكون انتباهك مركزا دائما.
- ٧ - يجب ألا تنحرف عن الدور الذى حدده لك المجتمع كرجل أو أنثى.

- ٨ - يجب ألا تبالغ فى التعبير عن مشاعرك العاطفية.
- ٩ - تجنب ألا تكون غامضا.
- ١٠ - يجب ألا تبتعد عن المعايير الثقافية.

ويقدم جوان وتورانس Gowan & Torrance (١٩٧١) بعض الخطوات الايجابية التى يمكن للآباء اتباعها لمساعدة أطفالهم على أن يصبحوا أكثر إبداعا ، من بين هذه المقترحات:

- ١ - انتبه إلى تقييمك اللاشعورى غير المحبب، ارفع من قيمة مفهوم الطفل عن قدرته على الخلق بدلا من تحقيره أو التقليل منه .

- ٢ - وفر مرفقاً نفسياً دافئاً وأميناً تنطلق منه رغبة الطفل في الاستكشاف. وقد يعود الطفل إليه إذا ما أقرعته مكتشفاته.
- ٣ - كن متقبلاً أنت نفسك للأفكار الجديدة. احترم ما يبديه الأطفال من حب استطلاع وتساؤل وما يبذونه من أفكار.
- ٤ - ساعد الطفل على أن يسمى الأشياء ويصنفها، وفي مساعدتك للأطفال أن يلصقوا قيمة لأفكارهم أضف أنت معنى وجدارة وقيمة لأكثر عدد ممكن من خبرات حياتهم.
- ٥ - يتميز الأطفال المبدعون بالمبادأة، والطاقة العالية، والفكاهة، والاستقلال. ويمكن أن تعاق كل هذه الخصائص بالرقابة الزائدة. اترك الطفل بمفرده كيما يرغب، ودعه ينفذ أشياء بنفسه.
- ٦ - إشحن الإدراك الحسى للأطفال بمساعدتهم على الاستمتاع بالمدرجات والخبرات الحسية وتقديرها دون الشعور بالإثم. نبه الطفل إلى الجمال فى الأشياء البسيطة، وأهمية ملاحظة الطبيعة عن قرب، والبهجة فى الأعمال الفنية وسحر النسق... الخ.
- ٧ - تذكر مقترحات كارنز المذكورة أنفاً، فكر فيما يفعله الناس لكى يستبعدوا الإبداع - ثم افعل العكس. فكر فى مختلف الانجازات التسلطية ، النزعة التقليدية، العنوان ، الخضوع، النمطية، ثم حاول أن تسلك بطريقة مختلفة.
- ٨ - احترم الفروق الفردية. ولا يكفى فقط أن تقبلها (ص ص - ١٨٠ - ١٨١).
- ويجب أن يتذكر الآباء أيضاً أن أحد العناصر الأساسية فى المجهود الإبداعي هو الانفتاح للخبرة، ويميل بعض الكتاب إلى تسمية هذه السمة

«التفكير المؤجل». فخطر الانغلاق على المشكلة هو توقف الأفكار التي قد تنتج حلولاً أفضل للمشكلة، وقد لا تكون هذه الحلول قد خطرت على بال أحد من قبل، وكما ذكرنا سابقاً، فإنه يمكن ببساطة تهيئة البيئة لظهور الإبداع بالترحيب والتشجيع عندما يقدم الطفل أفكاراً جديدة. وحتى في سنوات ما قبل المدرسة وفي الأعمار المبكرة، يستجيب الأطفال بحماس لأسئلة مثل: «ماذا يمكن أن يحدث إذا.....»، هذه الأسئلة مفتوحة النهاية تتفق مع محك الاستدلال الإبداعي حيث تتحول المعلومات السابقة إلى حلول جديدة.

فروض عن الأطفال الموهوبين:

من المهم أن يكون المرشد مدركاً لخصائص الطفل المتفوق، إلا أن المهمة الأكثر أهمية تكمن في العمل نحو الارتقاء بفهم الوالدين للأطفال والشباب المتفوقين عامة ولأطفالهم خاصة. وكما قرر جوان وديموس Gowan & Demos (١٩٦٤): «إن فهم الوالدين لطفلهم المتفوق وتشجيع تقدمه المدرسي، ليس فقط ضرورياً، بل من المهم أيضاً أن يتأكدوا أنه سيكون لهم دور خطير في مستقبله. وحيث أن الأمر كذلك، فإن لديهم أن يوفرُوا له بعض المزايا الخاصة التي يمكنه أن يستفيد منها ولا يلقوا بالمسئولية كاملة على المدرسة» (ص ٢٠٥ - ٣٠٦).

واقترح Laycock (١٩٥٦) أن هؤلاء الذين يقدمون الإرشاد لأسر الأطفال المتفوقين يحتاجون لأن ينطلقوا في إرشادهم من هذه الافتراضات الأساسية:

١ - إن الطفل المتفوق هو في المقام الأول طفل، وغالباً ما يحتاج

الآباء إلى مساعدة فى أن يروا صغيرهم غير العادى، أولاً، طفلاً له ما لدى أى طفل من مشاكل فى النمو خلال تقدمه فى المراحل المختلفة من الطفولة الى النضج. ويحتاج الآباء إلى مساعدة فى رؤية نمو طفلهم فى كليته... الانفعالى والاجتماعى والجسمى كما هو الحال فى نموه العقلى. ويحتاجون أن يروا أن صغيرهم المتفوق يواجه من مرحلة الى أخرى نفس المهام النمائية التى يواجهها كل الأطفال... فى طفولته المبكرة والوسطى والمتأخرة ثم المراهقة... وهو قد يكون فقط غير عادى فى نموه العقلى أو مواهبه الخاصة.

٢ - أن الطفل المتفوق هو فرد فريد من نوعه له جذوره فى عائلة معينة، وجماعة اجتماعية وثقافة معينة، ولا يستطيع الأطفال المتفوقين أن يخضعوا للروتين. وبينما تطبق مبادئ عامة فى إرشادهم، يختلف كل طفل عن أقرانه المتفوقين، فهو فريد فى خصائصه الفطرية وفى الطريقة التى يتفاعل بها فى دائرة عائلته، وفى جماعته الاجتماعية وفى ثقافة بلده، بل وفى عالمه المعاصر.

٣ - الطفل المتفوق مثله مثل كل الأطفال، له أربع مجموعات من المدرسين... مدرسه فى البيت، ومدرسه من أقرانه فى اللعب ومدرسه فى المدرسة، ومدرسه فى الجماعة الاجتماعية (فى النادي والجماعات الترفيهية الأخرى بما فى ذلك المعايير التى يقدرها الراشدون فى الجماعة الاجتماعية). وحتى يتحقق للطفل نمو أفضل، يجب أن يكون هناك تعاون وثيق بين هذه المجموعات المختلفة من المدرسين... وبكل تأكيد بين مدرسه فى بيته وفى المدرسة، ومدرسه فى الجماعة الاجتماعية، وأسر الأطفال المتفوقين هم آدميون لهم

مشاكلهم العاطفية ويحتاجون إلى أسلوب جيد لفهم أنفسهم. وقد يعاني آباء الصغار من ذوى الذكاء المرتفع، مثلهم مثل أى آباء آخرين، من مشاعر عدم الاطمئنان والعجز أو قد يكون لديهم مشاعر عدوانية. فهم يحتاجون إلى مساعدة ليس فقط فى أن يفهموا لماذا يتصرف أطفالهم بالطريقة التى يتصرفون بها، ولكن أيضا يحتاجون أن يفهموا لماذا يستجيبون هم أنفسهم لأطفالهم بالطريقة التى يستجيبون بها، وإلا قد يفسدون طفلهم المتفوق، ويقاومونه، ويشعرون بالغيرة نحوه، أو يسيطرون عليه سيطرة زائدة أو قد يبالغون فى حمايته. (ص ص - ١٠٨ - ١٠٩).

إقامة علاقات عمل وثيقة بالآباء :

يضع كارنز Karnes (١٩٧٦) قائمة من خمسة أسباب منطقية يشرح فيها أهمية إقامة علاقات وثيقة بين المدرسين وآسر الأطفال والشباب المتفوقين والموهوبين . وهى كالآتى:

١ - هناك تأكيد فيما كتب عن المتفوقين على أهمية الاكتشاف المبكر للطفل الموهوب والمتفوق. والأسرة المزودة بمعرفة عن المؤشرات الأولى للنمو السريع تكون فى مركز أفضل لملاحظة السلوك الذى ينبىء بمهارة أو موهبة غير عادية.

٢ - يكون الوالدان فى مركز أفضل من أى فرد آخر لتوفير البيئة الثرية والمثيرة التى ينضج فيها الطفل قبل بلوغه سن المدرسة.

٣ - يمكن أن يصبح الآباء ذوى المعرفة بالموهوبين والمتفوقين قادة ذوى تأثير فعال فى الارتقاء بالتشريعات والمساندة المالية لتحسين الفرص التربوية للأطفال. وهذا بالطبع يصبح ممكنا عندما تستكمل

الأقطار العربية إصدار التشريعات الخاصة بفئات المعاقين ثم تشرع فى الإهتمام بالمتفوقين لدرجة تتطلب حمايتهم بإصدار التشريعات الخاصة بهم.

٤ - إن الآباء الذين يكتسبون معرفة فى تمييز الخصائص وأنماط النمو للمتفوقين والموهوبين يمكن أن يصبحوا مصادر بشرية ممتازة عندما ينخرطون فى تنفيذ البرامج التربوية للأطفال ذوى القدرات العالية وغير العادية.

٥ - يشغل كثير من آباء الأطفال المتفوقين والموهوبين العديد من المهن الشيقة، وهم بهذا فى مركز يمكنهم من أن يعرضوا نماذج مهنية ويساعدوا فى تهيئة الفرصة لأطفالهم للتعرف على عدد كبير من المهن خلال نموهم . (ص - ٦) .

المبادئ العامة للمساعدة :

يحتاج المتفوقون إلى نوع فريد من الإرشاد بسبب قدراتهم الخاصة، وعادة ما يحصل المتفوقين على قدر قليل من اهتمام المرشدين فى المدارس، حيث يستنفذ الطلاب الآخرين ذوى التحصيل المنخفض أو ذوى المشاكل السلوكية معظم وقتهم. ويعتقد الكثير من الإداريين بالمدارس أن المتفوقين لا يحتاجون إلى مساعدة أو مساندة وأنهم يستطيعون الاعتماد على أنفسهم ، وقد أشار جوان Gowan (١٩٧٩) إلى ما يحتمل أن يواجهه المتفوقون من مشاكل مما يستلزم مساندتهم بالخدمات الإرشادية :

أولا : قد يشعروا بالخرج نتيجة ما لديهم من وفرة فى المعرفة (هذا بالمقارنة إلى أقرانهم العاديين) مما قد يؤدى إلى تعثرهم فى اتخاذ

قرارات تربوية أو مهنية.

ثانيا : قد يكون لديهم مشاكل مرتبطة بالحراك الاجتماعي إلى أعلى (المتفوق من أسرة فقيرة).

ثالثا : قد يدركون كيفية القيام بأشياء معينة قبل أن تقوى أجسامهم بالقدر الذى يمكنهم من تنفيذها.

رابعا : قد يكون لديهم احتياج أشد من العاديين لاكتساب ميول متخصصة تناسب مهن معينة.

خامسا : قد يواجهون مشاكل نتيجة الافتقار إلى شخص راشد يتخونه مثلا أعلى. (ص - ٢١٨).

وغالبا ما يجد المتفوقون صعوبة فى التركيز على مجال مهني، لأن لديهم قدرات عالية فى مجالات متعددة . ولأن معظمهم يختارون مهنا تتطلب فترات طويلة من التدريب المتخصص ، فإن احتياجهم إلى التركيز المبكر قد يكون هاما.

يقترح جوان Gowan (١٩٦٤)، خمسا وعشرون طريقة محددة يستطيع بها الآباء مساعدة أطفالهم المتفوقين:

١ - حيث أنهم مازالوا أطفالا، فهم يحتاجون حبا، لكن يحتاجون ضبطا أيضا ، ويحتاجون لأن نهتم بهم، لكن مع تنظيم سلوكهم، ويحتاجون تدريبا للاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.

٢ - يجب أن يكون النظام القيمي للوالدين متسقا حتى يحقق هؤلاء الأطفال ما يمكنهم من نمو. وهذا يعنى ألا يكون هناك تفاوت واسع بين قيم الأم وقيم الأب.

٣ - أن يشترك الوالدان مع طفلهم فى مواجهة مطالب القيام

بالمهام التي يتعرض لها الأطفال أثناء طفولتهم المبكرة، مثل تدريبهم على القيام بالمهام بأنفسهم ، وتدريبهم على العد، ومعرفة الوقت بقراءة الساعة، واستخدام الكلمات الصحيحة والمناسبة والنطق الصحيح ، كذلك التوجه في منطقة السكن ، وقضاء بعض احتياجات الأسرة من السوق.

٤ - التأكيد على التعبير اللفظي المبكر ، وعلى القراءة، ومناقشة الأفكار في حضور الأطفال الآخرين، وكذلك على الشعر والموسيقى فكل هذه المهارات مهمة لهم. كما يجب أن يقرأ الآباء لهؤلاء الأطفال، ويؤكدوا لهم ضرورة التفوق في المدرسة.

٥ - على الوالدين ألا يعكروا جو التماسك الأسرى بالطلاق أو الخلاف أو الانفصال، وأن يحتفظا بجو المنزل سعيدا وخاليا من المشاكل.

٦ - قد يكون إدراك الأطفال المتفوقين لمشاكل الكبار ، مثل عدم المساواة والصوت والمرض والمسائل المالية والحرب... الخ، إدراك واهن، واقتنارهم الى الخبرة يجعلهم عاجزين عن حلها. فقد يحتاجون إلى طمأننتهم في هذه المجالات.

٧ - يجب أن يحرص الوالدان عند بلوغ طفلهم سن السادسة أو ما بعدها على أن يكون للطفل صديق في مثل سنه وعلى مستوى قدرته حتى وإن لزم الأمر احضاره من مكان بعيد .

٨ - للكتب والمجلات والأشكال الأخرى التي تساعد على مواصلة التعلم بالمنزل مثل دوائر المعارف والخرائط والرسوم البيانية، وجمع أشياء معينة مثل طوابع البريد أو الصخور أو العملات، لكل هذه الهوايات أهمية خاصة في حياة هؤلاء الأطفال.

٩ - يجب على الوالدين مبادأة أطفالهم واصطحابهم إلى المتاحف والأستوديوهات الفنية والمؤسسات التربوية والأماكن التاريخية حيث تنقل هذه الزيارات المتنوعة خلفيتهم للتعليم.

١٠ - أن ينصت الوالدان إلى طفلهم الموهوب ولا يسكتانه حتى ولو بدى لهما أن ما يسأل عنه غير مناسب أو ينافى الآداب العامة. إلا أن الآباء يمكنهم أن يصرخوا على أن هذه الأسئلة يجب أن تسأل في أوقات مناسبة ويمكن للآب أو الأم أن يطلب من الطفل إعادة صياغة السؤال حتى يكون أكثر وضوحا. وأحيانا ما لا يمكن الإجابة على أسئلة الطفل إجابة كاملة ، وتكون الإجابة بسؤال آخر يوجهه الوالد ويؤدى بالطفل الى أن يتجه في اتجاهات أرحب. وعندما يفضل الوالد في إجابة سؤال ما ، يمكنه أن يوجه الطفل إلى مصدر ما يستطيع منه الحصول على الإجابة الصحيحة.

١١ - ألا يدفع الوالدان ابنهم أو ابنتهم إلى القراءة دفعا، فهذا يتنافى مع الاستثارة العقلية. ويجب ألا يعرضوه على الآخرين أو يتباهوا به. وأن تكون الاستثارة العقلية عن طريق الكتب والخبرات المناسبة والسفر وارتياح المعارض.

١٢ - عادة ما يكون لدى الطفل الموهوب مدى واسع من الميول، وقد لا يستطيع التركيز على مجال واحد لفترة طويلة. ويمكن للآباء تشجيع الهوايات لدى أطفالهم بتيسير ممارستها لها، وتشجيعهم على الاشتراك في المسابقات.

١٣ - قد يتحدث بعض الآباء باستهزاء عن الأمالة والتخيل والأسئلة الغريبة، وهذا يجب تجنبه إذ يفضل أن تضحك مع هؤلاء

الأطفال بدلا من أن تضحك عليهم.

١٤ - وقد يكون من الأفضل ألا يبالغ الوالدين في تقييد حياة أطفالهم لدرجة حرمانهم من أى وقت فراغ. فأحيانا ما يذوق أسر الأطفال المتفوقين أن أطفالهم يقضون بعض الوقت فى مشاهدة التليفزيون أو قراءة الكتب الكوميدية. ولا شك أن قضاء كل وقتهم فى مثل هذه الأنشطة أمر غير مرغوب فيه، إلا أننا لا نستطيع أن نتوقع منهم بذل مجهود فى دراستهم فى كل الأوقات.

١٥ - احترام الطفل وما يعرف ، فقد تكتشف أحيانا أنه يعرف ما لا تعرفه أنت، وأحيانا بضيق هؤلاء الأطفال بالتسلط، واقترض أنه يقصد أن يقوم بما يفعله بالأسلوب الصحيح وأن مجانبته للصواب، إن أخطأ، ليست مقصودة. ولا تعتمد على سلطتك كأب، ماعدا فى أوقات الشدة أو الحوادث فهنا يجب التدخل وسمح له بقدر كاف من الحرية. واعطه بعض التعليمات حتى يقوم بتنفيذها بطريقة هو وليس بطريقةك.

١٦ - يضيق الأطفال المتفوقون بكل ما هو تقليدى، ويمكنك التحدث إلى طفلك عن أهمية اتباع ما تواضع عليه الناس، مثل قيادة السيارة على الجانب الأيمن من الطريق حتى يمكنه أن يرى المزايا الاجتماعية، ثم وجهه إلى أن التقاليد الاجتماعية الأخرى مثل الأدب والأخلاق والنوق لها احترامها ولها أسس مشابهة من حيث الخبرة.

١٧ - انتهر كل فرصة لتتحدث معه عن الأشياء التى يخطئ التصرف فيها، فهو أقدر على أن يتقبل الحديث المنطقي من أى طفل آخر، وعادة ما يكون لديه شعور مرهف بالواجب.

١٨ - وفر له دروسا خاصة فى مهارة يتفوق فيها، إلحقه بأحدى

الجماعات الاجتماعية. ويمكن تشجيعه على أن يتحدث إلى أحد الأفراد الكبار نوى المراكز المرموقة والسلطة، في أمر من الأمور التي تهمة.

١٩ - حاول أن تنمي لديه حاسة التذوق لوسائل الاعلام مثل التلفاز والراديو والجرائد والفكاهة والقراءة والفن. ناقش معه أسس التذوق وأعطه بعض الخبرة بأشكال جديدة للتمييز في الفنون.

٢٠ - خصص بعض الوقت لتفضيه معه، وتستمع إلى ما يقوله وناقش معه بعض الأفكار.

٢١ - كن مثالا جيدا أنت نفسك، وحاول أن تجد له إنسانا ذا قيمة خارج الأسرة يتفذه مثله الأعلى.

٢٢ - شجع المدرسة على التخطيط للأطفال الموهوبين والمتفوقين . ساند هؤلاء الذين يدرسون خصائصهم واحتياجاتهم.

٢٣ - ابحث عن برامج المنح الدراسية في منطقتك للأطفال الموهوبين وساعد في الدعوة لهذه البرامج.

٢٤ - ساهم في الارتقاء بالفهم في منطقة سكتك وتقدير الـ الذي يمكن أن يقوم به الأطفال الموهوبين للمجتمع وأهمية التخطيط على مستوى الحي.

٢٥ - ساند الخطوات التي تقوم بها بعض الجماعات لتشجيع الأطفال المتفوقين وناد بالاستزادة من برامج التوجيه وبرامج التربية الخاصة للأطفال الموهوبين.

يتضمن إرشاد أسر الأطفال المتفوقين استبصارا في طبيعة كون الفرد متفوقا . فهل للمتفوق أو الموهوب أن تكون له حصانات ومزايا خاصة؟. طور هاريس Harris (١٩٧٦) وزملاؤه ميثاقا لحقوق الطلبة

المتفوقين. وهذه الوثيقة الفريدة تعد تذكارا لكل من أراد أن يلتزم بمسئوليته وواجبه نحو الأطفال والشباب المتفوقين.

تمهيد

نحن الطلبة المتفوقين نبحث عن مكاننا في العالم وأن يكون لنا صوت في شئوننا. راغبين تماما في أن نتحمل مسئوليتنا وأن ننجز التزاماتنا، نعلن هذه المبادئ والحقوق، ونحدد فيما يلي المدركات اللازمة لتحقيق استقلالنا، وإرضاء حاجاتنا ومثلنا وأهدافنا، وما نصيب إليه ونتوقعه من مساواة، وفرص، وعدل، وكل الحقوق الأخرى التي وعدنا بها، أو توفرت لنا أو عورضت لأي أناس آخرين.

مادة (١)

حق المتفوق في أن يكون مفهوما

نحن نستحق أن يكون لنا الحق في أن نكون أنفسنا ولا نعامل بطريقة مختلفة لأننا متفوقون. نحن لدينا نفس الرغبات، والحاجات، مثل الطلبة الآخرين. ونحن نسعى للحصول على حقنا في أن نكون مفهومين من جانب كل هؤلاء الذين نقابلهم في حياتنا اليومية.

مادة (٢)

الحق في أن نكتشف مبكرا

إن حاجاتنا غير عادية، فنحن نحتاج إلى خبرات ثرية، واستشارة زائدة ومصادر مختلفة لإرضاء هذه الحاجات. لذلك فنحن نسعى إلى حق اكتشافنا على أن يكون هذا ضمن البرنامج العادي للمدرسة، يبدأ في رياض الأطفال. نحن نسعى إلى حقنا في التعرض لبيئة تعليمية تستجيب لما لدينا من حب استطلاع وتفرد.

نحن نسعى لإقرار حقنا في أن نربى وتنشط دافعيتنا بواسطة برامج

وأنشطة تتعدى المؤلف ولا تحددها الاعتبارات الثقافية أو العنصرية.

مادة (٣)

حق المتفوق في الإبداع

خلقنا الله مزودين بخصائص فريدة. نحن نحتاج إلى فرص خاصة لتنمية نزعاتنا في الإبداع. والإبداع هو الدافع لأي إنسان لأن يتواصل بأسلوب فريد. فإذا ما أعطينا الوقت لاستكشاف كل إمكانياتنا خلال الأنشطة المناسبة والمناخ الصحيح يمكن لقدراتنا الإبداعية أن تنمو . لذلك قد نطالب الآخرين بأن يفسحوا لنا من عقولهم وبياراتهم الخاصة وأن يتصوروا إمكانيات لم تكن موجودة أبدا من قبل.

مادة (٤)

حق المتفوق في القيادة

يتوقع المجتمع قيادات من بيننا . لذلك يجب على المجتمع أن يوفر لنا كل السبل الممكنة كي تنمو إمكانياتنا .

مادة (٥)

حق المتفوقين في أن يكونوا على صواب

نرجو أن توفرنا لنا فرصة تقديم إجاباتنا أو حلولنا لمشاكل اعتبرت أنها حُسمت، حتى ولو اختلفت هذه الإجابات القديمة.

مادة (٦)

حق المتفوقين في شحن هواهم

نحن نسمى إلى إقرار حقنا في أن يكون لنا بعض الوقت الهادئ، وقتا خاليا من الضغوط، وفي أن نحلم ، ونفكر ونتأمل. وفروا لنا بيئة نستطيع فيها أن نطلق حواسنا الخمس ونستكشف لنكتشف ما إذا كان لدينا المزيد.

مادة (٧)

حق التحرر من وجود جامد

نحن نستحق أن يكون لنا حرية متابعة الميول الفردية وأن نجد حلولاً لمشاكل دون رقابة زائدة أو تدخل.

مادة (٨)

الحق في حرية الاختيار

لنا أن نتكلم بحرية في أي موضوع نختار . ونستحق أن يكون لنا حق التعرض لأنظمة الإنسانية وأن نختار برامج نستطيع من خلالها تطوير مواهبنا .

مادة (٩)

الحق في أن نحترم

نحن أفراد ، نستحق أن نحترم في نجاحنا وفي فشلنا . انظروا إلينا كأفراد كما نحن ، دعونا نبحث عن معنى في حياتنا بالأسلوب والطريق الذي نختار .

مادة (١٠)

حقنا في تحقيق إمكانياتنا

نحن آدميون ، نحن نسعى إلى أن يعترف بقدراتنا الفريدة وبحقنا في تعليم يحقق إمكانياتنا .

وقد قدم تلفورد وساوري Tilford & Sawrey (١٩٧٢) بعض المقترحات العملية من طبيعة الإرشاد الذي غالباً ما تحتاجه أسر الأطفال المتفوقين إذ يقولان:

«يحتاج والدا المتفوق مساعدة في فهم مدى وطبيعة تفوق طفلهما . وغالباً ما تلزمهما لمساعدة في قبول حقيقة ما للطفل من مكانة دون ما

قلق زائد أو كبرياء. و يحتاجان إلى أن يدركا إمكانيات ومخاطر استغلال مهارة الطفل من ناحية، وإهماله أو رفضه من ناحية أخرى. فإن رفض أو تفضيل ، سواء الطفل المتفوق أو أخوته وأخواته الأقل تفوقا يظلان دائما احتمالات قائمة. فأحيانا ما يفضل الطفل المتفوق لأن والديه يستغلانه للافتخار به، بينما يهمل الوالدان أخوته وأخواته الأقل تفوقا، ويحدث أحيانا أن يهمل الطفل المتفوق لأن والديه يعتقدان أن بإمكانه أن يرضى نفسه لذلك فهو يحتاج عناية أقل مما يحتاجه الآخرون. وأحيانا ما ينتج إهمال الطفل المتفوق من محاولات والديه لأن يعوضا إخوانه وأخواته العاديين لافتقارهم إلى التفوق». (ص - ١٢٠).

أسئلة للمناقشة :

- ١ - ناقش أى الطرق يمكنك التفكير فيها والتي تميز بين الفروق الأساسية التي قد يتبعها المرشد فى عمله مع أسر الأطفال المتفوقين . هل من رأيك أن مهارات وعمليات الإرشاد هى أساسا نفس العمليات والمهارات مع الفئات الأخرى؟ إذا لم تكن كذلك، كيف تختلف؟
- ٢ - ما سبب أهمية ألا يبالغ الآباء فى الإحساس بتفوق طفلهم وألا يجعلوه يشعر بذلك المبالغة؟ ماذا يجب عليهم عمله فى هذا الصدد؟
- ٣ - كيف يمكن للمرشد أن يساعد الآباء فى أن ينصتوا لطفلهم المتفوق وهم أكثر استبصارا وفهما؟
- ٤ - يعتقد بعض المفكرين أن المتفوقين هم فى الحقيقة أكثر الفئات الخاصة إعاقة. هل توافق أم لا توافق على ذلك؟ ما هى الأسانيد التي يمكنك تقديمها لتأييد رأيك؟.

قائمة المراجع :

الجمهورية العراقية - قانون الرعاية الاجتماعي رقم ١٢٦ لسنة ١٩٨٠.

الجمهورية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية - قانون رقم ٢ لسنة ١٩٨١.

الجمهورية اللبنانية - قانون رعاية المعاقين رقم ١١ - ٧٣

الجمهورية التونسية - قانون رقم ٤٦ لسنة ١٩٨١.

عبد الرحيم ، فتحى ويشاى، حلیم (١٩٨٠) سيكلوجية الأطفال غير

العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، دار العلم - الكويت.

Meeting	مقابلة
Curriculum	منهج
Partnership	مشاركة
Mentally retarded	متخلف عقليا
Criterion	محك
Criteria	محكات
Gifted	متفوق
Talented	موهوب
Creative	مبدع
Self-concept	مفهوم الذات

(ن)

Decrease	نقصان
Construct theory	نظرية التكوينات العقلية
Conference	ندوة
social-emotional development	نمو اجتماعي/انفعالي

(هـ)

Aim	هدف
-----	-----

(و)

The eclectic viewpoint	وجهة النظر التوفيقية
------------------------	----------------------

Social context	(س)	سياق اجتماعي
Silence	(ص)	صمت
Learning disability		صعوبة تعلمية
Handicapped child	(ط)	طفل معوق
Client	(ع)	عميل
Applied psychology		علم النفس التطبيقي
Developmental psychology		علم النفس النمائي
Behavioral psychology.		علم النفس السلوكي
Cognitive psychology		علم النفس المعرفي
The helping process		عملية المساعدة
Relationship		علاقة
Institutionalization		عزل الطفل في مؤسسة إيوائية
Psychotherapy		علاج نفسي
Anxiety	(ق)	قلق
stature		قامة
Speech	(ك)	كلام
Helper	(م)	مقدم المساعدة
Skills		مهارات

(ت)

Special Education	تربية خاصة
Empathy	تعاطف
Acceptance	تقبل
Facial expressions	تعبيرات الوجه
Clarification	توضيح
Planning	تخطيط
Action	تنفيذ
Evaluation	تقييم
Shapping	تشكيل
Adaptation	توافق
Diagnosis	تشخيص
Intervention	تدخل
Achievement	تحصيل

(ث)

Trust	ثقة
-------	-----

(ج)

Charactristics	خصائص
Expert	خبير
Family background	خلفية أسرية

(ذ)

Mildly handicapped	ذوو الإعاقات البسيطة
Moderately handicapped	ذوو الإعاقات المتوسطة
Severely handicapped	ذوو الإعاقات الشديدة

ثبت المصطلحات

(أ)

Counseling	إرشاد
Exceptional Children	أطفال غير عاديين
Family	أسرة
Integration	إدماج
Parent	الأب أو الأم
Attitudes	اتجاهات
Respect	احترام
Genuineness	أصالة
Honesty	أمانة
Exploration	استكشاف
Directive approach	أسلوب الإرشاد الموجه
Non-directive approach	أسلوب الإرشاد غير الموجه
Behavioral approach	أسلوب السلوكي
Group therapy	إرشاد جمعي
Referral	إيفاد
Genetic counseling	إرشاد وراثي
Crisis	أزمة

(ب)

Physical environment	بيئة مادية
----------------------	------------

Witty, P.A. , and Jenkins, M.D. (1934) The educational achievement of a group of gifted negro children. *Journal of Educational Psychology*, 45, 585 - 97.

Witty, P.A. (1940) Contributions to the I.Q. controversy from the study of superior eviates *School andd Society*, 51, 502- 8.

Witty, P.A. (1962) A decade of progress in the study of the gifted and creative pupil . In attention to the gifted a decade later. Edited by W.B. Barbe and T.M. Stephens. Columbus, Ohio, hio Department of Education.

Witty, P.A. (1955) Gifted children : Our natural resourse *Nursing Education* , 498- 500.

Witty, P.A. (1951) *The gifted child*. Boston : D.C. Heath.

Zettel, J.J. (1979) Gifted and talented eucation over half a decade of change. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 37. .;

- Thoresen, C. E.** (1966) Behavioral counselling : An introduction. *The School Counsellor*, 14, 13- 21.
- Thorne, F.C.** (1961) Clinical judgement, *Journal of Clinical psychology*, p . 22.
- (1950) Principles of personality counselling , *Journal of Clinical Psychology* 880 89.
- Tilford, C.W.& Sawrey J. M.** (1972) *The Exceptional individual*. Englewood Cliffs New Jersey : Prentice Hall.
- Tomlinson - Keasey, C., & Littlt, T.D** (1990) Predicting educational attainment occupational achievement, intellectual skill, andd personal adjustment among gifted men and women. *Journal of Educational Psychology*, 82, 442 - 455.
- Torgesen, J.K.** (1991). Learning disabilities : Historical and conceptual issues. In B.Y.I. Wongg (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 3 - 37). San Diego : Academic Press.
- Torrance , E.P.** (1965) *Gifted children in the classroom*. New York : The MacMillan Company.
- Tyler, L.** (1960) Minimum change therapy. *Personnel and guidance Journal*, 38, 475 - 479.
- (1969) *The work of the counsellor*. Appleton - Century - Crofts.
- Ullman, L. P., & Krasner, L.** *Case studies in behavior modification*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Voelker, P.H.** (1975) Organization, administration, and supervision of special education programs. In W.M. Cruickshank & G.O. Johnson (Ed.), *Education of exceptional children and youth*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice - Hall.
- Weiner, I.B.** (1975) *Fundamentals of psychotherapy*. New York : John Wiley and Sons.
- Williamson , E.G.** (1950) *Counselling adolescents*. New York : McGraw - Hill.
- Williamson, E.G.** (1959) Some theories underlying counselling theory an practice . In W. e. Dugan (Ed.), *Counselling point of view*. Minneapolis : University of Minnesota Press.

- counselling. Boston : Houghton Mifflin.
- Skinner, B. F.** (1966) In R. Ullrich & J. Mabry (Eds. 0, control of human behavior. Glenview Ill.: Scott, Foresman and Co., pp. 11- 20.
- Shurkin, J.N.** (1992) . Terman's kids : The groundd-breaking study of how the gifted grow up. Boston Little Brown & Co.
- Smith, G.E.** (1956) Counseling in the secondary School. New York : MacMillan.
- Smith, M. L. , Glass, G.V., & Miller, T. I** (1980) The benefits of psychotherapy. Baltimore : Jones Hopkins University Press.
- Stanovich, K.E.** (1990) . Discrepancy definitions of reading disability : Has intelligence led us astray ? Reading research Quarterly, 26 7 - 29.
- Stewart, J.C.** (1974) Counselling parents of exceptional children : Principles problems and procedures. New York : MSS Information Corporation.
- Stone, N. M.** (1948) Parents attitudes to retardation. American Journal of Mental Deficiency, 53, 363.
- Strupp, H.H.** (1986) Psychotherapy : Research, Practice, and public policy (How to avoid dead ednds) . American Psychologist, 41, 120 -130.
- Smith, R.M., & Neisworth, J.T.** (1975) The exceptional child : A functional approach. New York : McGraw- Hill.
- Swassing, R.H.** (1984) Gifted and talented children "In Exceptional Children, 2 nd ed. Edited by W.L. Howard and M.D. Orlansky. Columbus, Ohio : Charles E. Merrill.
- Tannenbaum, A.** (1986) Giftedness : A pshchosocial approach. In R. J. Sternberg & J.E. Davidson, (Eds.), Conception of giftedness (pp. 21 - 52) Cambridge, UK.: Cambridge University Press.
- Terman, L. M. and Miles C.C.** (1936) Sex and personality : Studies in masculinity and fimininity New York : McGraw Hill.
- Terman , L. M.** (1922) Were we born that way ?.The world's Work.

Renzulli, J.S. (1978) What makes giftedness? reexamining a definition. *Phi Delta Kappan* : 180-184.

Renzulli, J.S. (1986). The three ring conception of giftedness : A development model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.) *Conception of giftedness* (pp. 43- 92). Cambridge University Press.

Reynoldes, A. R. & Walberg, H. J. (1990). A structural model of science achievement. *Journal of Educational Psychology*, 83, 97- 107.

Robinson, C. (1959) A theory of therapy, personality and interpersonal relationship as developed in the client - centered framework. In S. Koch (Ed.) *Psychology : A Study of Science*. New York : McGraw - Hill.

Rogers, C.R. (1942) *Counseling and Psychotherapy*. Boston : Houghton Mifflin.

Rogers, C. (1977) *Carl Rogers on personal power*. New York : Delacorte.

Rogers, C. (1962) Toward a theory of creativity. In *A sourcebook for creative thinking*. Edited by S. Parnes and H. Harding New York : Scribner's.

Rogers, C.R. (1951) *Client centered therapy*. Boston : Houghton Mifflin.

Ross, A. O. (1964) *The exceptional child*. New York : Grune & Stratton.

Roos, P. (1977) A parents view of what public education should accomplish . In E. Sontag (Ed.). *Educational programming for the severely and profoundly handicapped* Division of Mental Retardation, The Council for Exceptional Children. Pp. 72 - 83.

Sabeth, B. and Leventhal, J. (1984) Marital adjustment to chronic childhood illness : a critique of the literature. *Pediatrics*, 73, 762 - 767.

Schwebel, M. (1955) why unethical practice? *Journal of Counselling Psychology*. 2, 122-128.

Seagoe, M. V. (1875) *Terman and the gifted*. Los Altos, Calif. : William Kaufman.

Shertzer, B., & Stone, S. C. (1968) *Fundamentals of*

- Mckinney, j.** (1984) The search of subtypes of specific learning isability. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 43 - 50.
- McCarthy, j., & McCarthy, J.** (1969) *Learning disabilities*. Boston : Allyn & Bacon.
- Muncy, M.** (1973) The parent's right to read. *Journal of Learning Disabilities*, 6, 394.
- Munson, H.L.** (1971) *Foundation of developmental guidance* . Boston : Allyn and Bacon.
- National School Public Relation Association** (1968) *Working with parents : A guide to classroom teachers and other educators*. Washington, D. C. Author.
- Newland, T. E.** (1976) *The gifted in socio - educational perspective*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall.
- Nichols, R. G. & Stevens, L.A.** (1957) *Are you listening?* . New York : McGaw- Hill.
- Norton, F.H.** (1976) Counselling parents of the mentally retarded child. *The School Counsellor*, 23, 200 - 205.
- O'Dell, S.** (1974) Training parents in behavior modification. A review. *Psychological Bulletin*, 81, 418 - 433.
- Blocker, D.H.** (1966) *Developmental Counselling* . New York : Roland.
- Patterson, C.** (1986) *Theories of counselling and psychotherapy*. New York : Harper and Row.
- Pepinsky. H., & Pepinsky, P.** (1954) *Counseling theory and Practice*. New York : Roland.
- Pless, I. and Nolan, T.** (1991) Revision, replication and neglect in research on maladjustment in chronic illness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 347 - 365.
- Pressey , S. L.** (1962) Educational acceleration : Occasional procedure or major issue ? *Personnel and Guidance Journal*, 12 - 17.
- Pressey, S. L.** (1965) Two basic neglected psychoeducational problems. *The American Psychologist*, 20, 391 - 95.
- Radford, J.** (1990) . *Child prodigies and exceptional early achievers*. New York : Free Press.

- Kinsbourne, M. & Caplin, P.** (1979) Children's learning and attention problems. Boston : Little , Brown.
- Kirk, S.A.** (1985) Educating exceptional children Boston Houghton Mifflin.
- Klein, R., Altman, S., Dreizen, K., Frieman, R., & Power, L.** (1981) Restructuring dysfunctional parental attitudes toward children's learning and behavior in school : family oriented psychotherapy. *Journal of Learning Disabilities*, 14, 15 - 19.
- Kornhaber, M., Krechevsky, M., & Gardner , H.,** (1990) . Engaging intelligence. *Educational Psychologist*, 25, 177 - 199.
- Krippner, S.** (1967) The ten commandments that block creativity. *The Gifted Child Quarterly*, 11, 144 - 51.
- Laycock, S. R.** (1956) Counselling parents of gifted children. *Exceptional Children*, 22, 108- 109.
- Lerner, J. W.** (1985) Children with learning disabilities : Theories, diagnosis, and teaching strategies. Boston : Houghton Mifflin.
- Lehman, E.B., and Erwins, C.J.** (1981) The social and emotional adjustment of young intellectually gifted children . *Gifted*
- Lewis, E.C.** (1970) *The psychology of counselling*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- McMillan, D.L.** (1977) Issues and trends in special education. In C. J. Drew, M.L. Hardman & H.P. Bluhm, (Eds) *Mental retardation : Social and educational perspectives*. St. Louis : C.V. Mosby.
- Magoon, R.A., & Garrison, K.C.** (1976) *Educational psychology : An integrated view*. Columbus, Ohio : Charles E. Merrill.
- Maslow, A. H.** (1970) *Motivation and personality* (Rev. ed) New York : Harper & Row.
- McGowan, J.F., & Porter, T.L.** (1967) *An introduction to vocational rehabilitation process*. Washington, D.C. : U.S. Department of Health, Educational and Welfare.

- Hosey, C. (1973) Yes, our son is still with us. *Children Today* 2, 14 - 17, 36.
- Howe, M. J. A. (1990). The origins of exceptional abilities. Oxford, UK: Basic Books.
- Hudgins, B. (1977) Learning and thinking : A primer for teachers, III. : F. E. Peacock.
- III. : F. E. Peacock.
- Hughes , P., and Leiberman, S. (1990) Troubled patents : Vulnerability and stress in childhood cancer. *British Journal of Medical Psychology*, 63, 53 - 64.
- Hutt, M. L., & Gibby , R. G. (1976) The mentally retarded child : Development, education and treatment . Boston : Allyn and Bacon.
- Hyden, A. H., & McGinness, G. D. (1977) Educational programming for the severely and profoundly handicapped. Reston, Va : The Council for Exceptional Children.
- Jacob, J. C. (1970) Are we being misled by fifty years of research on our gifted children . *Gifted Child Quarterly* , 120 - 23.
- Johnson, D.W. (1972) Reaching out : Interpersonal effectiveness and self-actualization. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice - Hall.
- Joran, T.E. (1972) The mentally retarded. Columbus, Ohio : Charles E. Merrill.
- Karnes , F. A.(1976) For and about parents Talents an gifts : The Official Journal of the association for the Gifted. 19,6.
- Karnes, M. B. , & Zehrbach , R. R (1972) Flexibility in getting parents involved in the school. *Teaching Exceptional Children*, 5, 6 - 19.
- Kavale, K. A., & Forness, S.R. (1992) . History, definition an dianosis . In N.B. Singh & I. L. Beale (Eds.) , *Learning Disabilities : Nature theory and treatment* (pp. 3- 43) New York : Spring - Verlag.
- Kelly, G.** (1991) *Thepsychology of personal construct*. London : Routledge.

- Gorham, K. A. (1975) A lost generation of parents. *Exceptional Children*. 41, 521 - 525.
- Gowan, J.C. , & Torrance, E.P. (1971) *Educating the ablest : A book of readings on the education of gifted children*. Itasca, Illinois : F. E. Peacock.
- Gowan, J.C. & Demos, G. D. (1964) *The education and guidance of the ablest* . Springfield, Illinois : Charles C Thomas.
- Gowan, J. C. (1964) Twenty - five suggestions for the parents of able children. *The Gifted Child Quarterly*, 8, 192-193.
- Hackney, H., & Nye, S. (1973) *Counselling strategies and objectives*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice - Hall.
- Hammill, D. Leigh, J., McNutt, G., & Larsen, S (1981) A new definition of learning disabilities. *Learning disability Quarterly*, 4 (4) , 336 - 342.
- Harra, V. (1975) Stop worrying nonsense ! *The Exceptional Parent*. Jan. / Feb., 5, 12 - 15.
- Harris, D. (1976) A bill of rights for the gifted. *Talents and Gifts : The Official Journal of the Association for the Gifted* . 18,8.
- Heath, D. H. (1980a) The maturing person. In G. Walsh & D. Shapiro (Eds.) *Beyond health and normality*. New York : Van Nostrand Reinhold .
- Heath, D. H. (1980b) Wanted : A comprehensive model of healthy development. *Personnel and Guidance Journal*, 58, 391 - 399.
- Hitchcock, W.L. (1964) *The counselling services*, Atlanta, Georgia : Georgia Department of Education.
- Hobbs, N. (1975) *Issues in the classification of children*. Jossey - Bass , Inc.
- Hollingsworth , L.S. (1975) *Children above 180 I.Q. : Stanford - Binet, Origin and Development* . New York : Arno Press.
- Hollingsworth , L. S. (1942) *Children above 180 I.Q.* Yonkers - on - hudson, N. Y. : World.

- Eiser, C. (1990) *Chronic Childhood disease*. Cambridge University press.
- English, H. B., & English, A.C. (1958) *A comprehensive dictionary of Psychological and psychoanalytical terms*. New York : Davidd Mckay.
- Erickson, M.L. (1976) *Assessment and management of developmental changes in children*. St. Louis : C. V. Mosby.
- Feldhusen, J.F. (1986). A conception of giftedness. In R.J. Sternberg & E. Dsvidson (Eds), *Conception of giftedness*. (pp. 112- 127) . Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Feldman, D. H. (1988). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential* . New York : Basic Books.
- Fox, R. E., & Barclay, A. (1989) Let a thousand flows bloom or, weed the garden? *American Psychologist*, 44, 55-59.
- Gallager, J. (1958) Peer acceptance of highly gifted children in elementary school. *The Elementary School Journal*, 58, 465- 70.
- Gallager, J. (1959) *The gifted child in elementary school*. Washington, D. C. : National Educational Association.
- Garrison, W. and McQuiston, S. (1989) *Chronic illness during childhood and adolescence* . Newbury Park : Sage
- Gaddes, W. II. (1985) *ring disabilities and brain function* , 2nd ed . New York : Springer - Verlag.
- Gearheart, B. R. , & Litton, F. W (1975) *The trainable retarded : A foundations* St. Louis : C. V. Moshy.
- Gordon, R. (1977) *Special needs of multi - handicapped children under six and their families : One opinion*. In E. Contage (Ed), *Educational programmingg for the sevsrely and profoundly handdicapped*. Division of Mental Retardation, *The Council for Exceptional Children* , pp. 61 -71.
- Ghobrial - Talaat - Mansour & Vance, H. Robert (1988) *Sepecial Education in Egypt. An over view*. Center for early childhood Learning and Development.

- Arbor : University of Michigan Press.
- Davis, K. (1977) Human behavior at work : Organizational behavior. New York : McGraw- Hill.
- Davis, H. & Fallowfield, L. (1991) Counselling theory. In H. Davis and L. Fallowfield (Eds) Counselling and communication in Health Care. Chichester Wiley.
- Davis, H. (1993) Counseling parents of children with chronic illness or disability. Paul H. Brookes.
- Dean, D. (1975) Closer look : A parent information service. *Exceptional Children* , 41, 520 - 527.
- DeGenaro, J.J. (1973) What do you say when a parent asks, How can I help my child? *Journal of Learning Disabilities* . 6, 102- 105. Dugan (Ed.), Counselling point of view. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Demos, G.D. & Grant, B. (1973) An introduction to counselling : A handbook. Los Angeles : Western Psychological Services.
- Dryden, W. (1990) Rational emotive counselling in action . London : Sage.
- Dunn, L.M. (Ed) (1973) Exceptional children in the schools : Special education in transition. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Dusin, R. , & George , R. Action counseling for behavior change. New York : Intext Educational publishers.
- Egan, G. (1982) The skilled helper: 2 nd ed. Monterey : Brooks / Cole.
- (1984) people in systems : A comprehensive model for psychosocial education and training. In D. Larson (Ed.) , Teaching psychological skills : Models for living psychology away. Pacific Grove, CA : Brooks / Cole.
- Ellingson, c. (1967) The shadow children. Chicago : Topaz Books.
- Ehlers, W. H., Krishef, C. H., & Prothero, J. C. (1977) An introduction to mental retardation: A programmed text. Columbus, Ohio : Charles E. Merrill.
- Ellis, A. (1962) Reason and emotion in psychotherapy . New York : Lyle Stuart.

- Bernard, H. W., & Fullmer, D. W. (1977) Principles of guidance. New York : Thomas Y. Crowell.
- Blake, K. A. (1976) The mentally retarded : An educational psychology . Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall.
- Bloom, B. S. (1985) . Developin talent in young people. New York : Ballantine Books.
- Brown, R.H. (1969) Suggestions for parents. Journal of Learning Disabilities, 2, 97 - 106.
- Bryant, J. E. (1973) Parent - child relationships. Their effect on rehabilitation. Journal of Learning Disabilities, 4, 325 - 329.
- Boston, B. O. (1978) Characteristics of the gifted and talented, U.S. Office of Education, 1978.
- Brutten, M., Richardson, S., & Mangel, C. (1973) Something's wrong with my child. New York: Hartcourt, Brace; Jovanovich.
- Burton, T. A. (1976) The trainable mentally retarded. Columbus, Ohio : Charles E. Merrill.
- Buscalija, L. (1975) Parents need to know : Parents and teachers working together. In S. Kirk & J. McCarthy(Eds.), Learning Disabilities : Selected ACLD papers, Boston: Houghton Mifflin.
- Cadman, D., Boyle, M. Szatmari, P. and Offor, D (1987) Chronic illness, disability, and mental and social well-being : Findin of the Ontario Chil Health Study, Pediatrics, 79, 805 - 813.
- Carr, J. (1980) Helping your handicapped child. Harmondsworth : Penguin.
- Caplan , G. (1964) Principles of preventive psychology and effective behavior . Glenview. Illinois : Scott, Foresman and Co.
- Cooper, A. & Harpin , V. (1991) This is our child. How parents experience the medical world? Oxford : Oxford University Press.
- Cruikshank, W.M. (1974) The false hope of integration.
- Cross, J. G., & GGuyer, M. J. (1980) Social traps. Ann

References

- Aguilera, D.C., Messick, J.M., & Farrell, M.S.(1970) Crisis intervention: Theory and methodology. St. Louis: C.V. Mosby.
- American Psychiatric Association (1980) Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3 rd ed.) . Washington, DC: American Psychiaatric Association.
- Atkin, J. (1973) Counselling in an age of crisis . Personnel and Guidance Journal, 50 , 723.
- Attwell, A. A. , & Clabby, D. A (1971) The retarded child:
Answers to questions parents ask. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Barch, R.H. (1969) The parent- teacher partnership. Arlington, Virginia : The Council for Exceptional Children.
- Bardie, R.F. (1972) The 1980 counsellor : Applied Behavioral Science. The Personnel and Guidance Journal , 50, 451- 456.
- Benbow, C.P., & Arjman, O (1990) . Predictors of high academic achievement in mathematics and science by mathematically talented students : A longitudinal study. Journal of Educational Psychology, 82, 430 - 441.
- Benjamin, A. (1974) The helping interview. Boston: Houghton - Mifflin.
- Blocher, D.H. (1966) Developmental Counseling . New York : Rolan,
- Brammer, L.M. (1977) who can be a helper? Personnel and Guidance Journal, 55, 303 - 308.
- Boston, B.O. (1978) Characteristics of the gifted and talented Washington D.C. Office of the Giftedand Talented, U.S. Office of Education.
- Brammer, L. M. (1973) The helping relationship : Process and skill. Englewood Cliff, New Jersey : Prentice - Hall.
- Byard, O. (1991) This is our child : How parents experience the medical world. Oxford : Oxford University ress.

